

Dorothea Schemme | Hermann Novak (Hrsg.)

Gestaltungsorientierte Forschung – Basis für soziale Innovationen

Erprobte Ansätze im Zusammenwirken von Wissenschaft und Praxis



Dorothea Schemme | Hermann Novak (Hrsg.)

Gestaltungsorientierte Forschung – Basis für soziale Innovationen

Erprobte Ansätze im Zusammenwirken von Wissenschaft und Praxis

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

© 2017 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Herausgeber:

Bundesinstitut für Berufsbildung, 53142 Bonn

Internet: www.bibb.de

E-Mail: zentrale@bibb.de

Publikationsmanagement Arbeitsbereich 1.4

Umschlag: CD Werbeagentur Troisdorf

Satz: Christiane Zay, Potsdam

Druck und Verlag: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33

33506 Bielefeld

Internet: wbv.de

E-Mail: service@wbv.de

Telefon: (05 21) 9 11 01-11

Telefax: (05 21) 9 11 01-19

Bestell-Nr.: 111.087



Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative-Commons-Lizenz (Lizenztyp: Namensnennung – Keine kommerzielle Nutzung – Keine Bearbeitung – 4.0 International).

Weitere Informationen finden sie im Internet auf unserer Creative-Commons-Infoseite www.bibb.de/cc-lizenz.

Printed in Germany

ISBN 978-3-7639-5849-8 Print

ISBN 978-3-7639-5874-0 E-Book

urn:nbn:de:0035-vetrepository-765683-4



Inhalt

Reinhold Weiß	
Vorwort	7
Hermann Novak, Dorothea Schemme	
Einleitung	9
Dorothea Schemme	
Kritische Überlegungen zu theoretischen und methodologischen Fragestellungen einer gestaltungsorientierten Forschung und ihren Rahmensetzungen in Reformprogrammen	15
1. Ansätze der Wissenschaft-Praxis-Kommunikation und Wissenschaft- Praxis-Gestaltung	47
Perspektive Design-Based Research	47
Gabi Reinmann	
Design-Based Research	49
Perspektive Sozialwissenschaft/Arbeitssoziologie	63
Fritz Böhle	
Gestaltung als Forschung – Erkenntnis durch Gestaltung	65
Perspektive Berufspädagogik	77
Michael Brater, Anna Maurus, Nicolas Schrode	
Zur Rolle der Wissenschaft in Modellversuchen	79
Manfred Eckert	
Praxisforschung zwischen Empirie und Diskurs: die Expertise der Ausbilderinnen und Ausbilder stärken	113
Hermann Novak	
Grenzüberschreitungen? – Die Praxis als mit-forschender Akteur	131
Peter Jablonka, Klaus Jenewein, Gabriele Marchl	
Wissenschaftliche Begleitung von Modellversuchen alten und Modellprogrammen neuen Typs: Konzepte, Erfahrungen und Potenziale	147

2. Wissenschaftstheoretische Begründungen und methodologische Verortungen	179
Perspektive beteiligungs- und aktionsorientierte Forschung – international	179
Michael T. Wright	
Partizipative Gesundheitsforschung auf der Suche nach Qualitätskriterien	181
Olav Eikeland	
Die Epistemologie, oder Gnoseologie, der Aktionsforschung	197
Øyvind Pålshaugen	
Wie lässt sich Wissen aus Einzelfallstudien über Innovationen generieren?	215
Werner Fricke	
Probleme wissenschaftlicher Begleitung von Modellversuchen – vermeidbar durch Aktionsforschung	235
Perspektive Phänomenologie	267
Dieter Franz Obermaier	
Lebendiges Verstehen	
Auf dem Weg zu einem phänomenologischen Ansatz für eine lebenswissenschaftliche Fachdidaktik	269
Perspektive Erwachsenenbildung und Organisationspädagogik	303
Ortfried Schöffter	
Bildung im Medium von Forschung – Forschung im Medium von Bildung	
Strategien einer lernförderlich gestaltenden Entwicklungsbegleitung	305
Susanne Maria Weber	
Gestaltungsorientierte Forschung – organisationspädagogische Perspektiven	379
Kristine Baldauf-Bergmann, Birgit Hilliger	
Pädagogische Organisationsentwicklung und -forschung in paradigmatischen Veränderungsprozessen	399
Perspektive Transdisziplinarität	415
Robert Jende	
Über die Produktivität transdisziplinärer Forschung bei der Gestaltung sozialer Umwelten ...	417

3. Ausgewählte Methoden gestaltungsorientierter Forschung und Programmreflexion	433
Werner Fricke	
Evaluation zwischen Reflexion, kooperativer Bewertung und Beratung: die Rolle des Critical Friend	435
Hermann Novak	
Kooperative Fallbearbeitung	
Eine Möglichkeit zur Sicherung und Weiterentwicklung von Forschungs- und Gestaltungsqualität	443
Susanne Maria Weber	
Methodologien des Übergangs – Organisieren des Neuen	
Dialogisch Gestalten und Forschen mit partizipativen Großgruppenverfahren	461
4. Beispiele für die Heterogenität in der Programmevaluation	487
Claudia Gaylor, Martin Fischer, Susanne Kretschmer	
Die Programmevaluation in Modellversuchsprogrammen der Berufsbildung: Chancen und Herausforderungen der Vermittlung von Projekt- und Programmperspektive	489
Andy Richter, Tim Unger	
Summative Evaluation als Forschungsprozess	511
Thomas Stahl, Thomas Reglin	
Innovationsprojekte wissenschaftlich begleiten. Handlungssequenzen und Aufgaben	529
Hildegard Macha, Hiltrun Brendler, Stefanie Hitzler, Elena Spiegler	
Verändern und Forschen – Interventionsprozesse mit Gender und Diversity	569
in Unternehmen steuern und messen	
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	587

Vorwort

Der vorliegende Band dokumentiert Modelle des Zusammenwirkens von Wissenschaft und Praxis bei der Entwicklung, Erprobung und Evaluation von Neuerungen im Kontext von Berufsbildung und Arbeitsgestaltung. Der Erfahrungshintergrund der Autoren und Autorinnen ist vor allem die wissenschaftliche Begleitung von außerschulischen Modellversuchen und Entwicklungsprojekten des Bundesinstituts für Berufsbildung. Zu Wort kommen aber auch Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen aus anderen vergleichbaren nationalen und internationalen Forschungs- und Entwicklungsprojekten.

Die Aufgaben, die sich der Forschung in diesem Umfeld stellen, sind eingebettet in ein Umfeld mit jeweils unterschiedlichen Akteuren. Deren Anwendungs- und Verwertungsinteresse kontrastiert in der Regel mit dem Selbstverständnis der Wissenschaftler/-innen und den Anforderungen an wissenschaftliches Arbeiten. Umso wichtiger ist die Auseinandersetzung mit den theoretischen und methodologischen Grundlagen, die Reflexion des eigenen Tuns, aber auch die Kommunikation mit den Mitwirkenden im Praxisfeld. Unterschiedliche Forschungsansätze liefern Beiträge zu diesem Forschungstypus: die Handlungs- und Begleitforschung, die angewandte und Modus 2-Forschung, die partizipative und transdisziplinäre Forschung, Design-Based Research und die transformative Forschung. Angesichts dieser Ausgangslage will der vorliegende Band einen Beitrag zu einem Diskurs über die theoretischen und methodologischen Fundamente dieses vorwiegend mit qualitativen Methoden arbeitenden Forschungszweiges leisten.

Auf der Suche nach einem angemessenen wissenschaftlichen Verständnis und einer übergreifenden Verständigung über Grundlagen, Funktionen und Profil(e) berufs- und bildungswissenschaftlicher Gestaltungsforschung wird einem breiten Spektrum von plural akzentuierten Zugängen und Blickwinkeln Raum gegeben, um interessierten Kollegen und Kolleginnen Einblicke in den Prozess der Ausdifferenzierung und in Debatten der Selbstverständigung zu vermitteln. Zusammengeführt werden Beiträge aus Deutschland und dem Ausland zu Einzelaspekten ebenso wie umfassende programmatische Ansätze sowie vertiefte Analysen mit methodologischem und erkenntnistheoretischem Hintergrund. Aufgezeigt und gegenübergestellt werden unterschiedliche Verortungen sowie multiperspektivische Forschungsansätze, die in einem begründeten Verhältnis zu den jeweiligen Aufgaben, Gegenständen und Referenzwissenschaften stehen. Diese können sich wechselseitig ergänzen, sich aber auch im Widerstreit miteinander befinden.

Trotz der Vielfalt der Einzelbeiträge existiert eine Fülle von Schnittstellen und Berührungspunkten in den Vorgehensweisen. Entsprechend gilt es, notwendige Differenzierungen und Differenzen, aber auch Bezüge, Verbindungslinien und offene Fragen herauszuarbeiten sowie Zuordnungen zu treffen. Dieses Unterfangen bleibt vorläufig und will dazu anregen,

das Begonnene weiterzuführen. Thematisiert wird auch die Weiterentwicklung des methodischen Instrumentariums, um veränderten Anforderungen an die Qualität der Forschung zu genügen und Anstöße zu geben, die Forschungskompetenzen, insbesondere des wissenschaftlichen Nachwuchses, zu sichern. Nicht zuletzt spielen ethische Fragen und Werthaltungen dabei eine wichtige Rolle.

Wir verstehen den Band als Denkanstoß für eine Diskussion auf breiterer Ebene, um unterschiedliche Ansätze und Positionen zu markieren, aber auch vermeintlich unüberbrückbare Gegensätze und Dualismen in Bezug auf Theorie und Empirie sowie die Gestaltung sozialer Wirklichkeit ein Stück weit zu überwinden in Richtung auf eine produktive Verschränkung und Betonung des inneren Zusammenhangs von Mitgestalten, Erkenntnisprozess und Theoriebildung.

Parallel erscheint – ebenfalls vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) herausgegeben – ein Band zum „Transfer von Bildungsinnovationen. Beiträge zur Transferforschung“. Beide Bände zusammen bilden ein Gesamtpaket und enthalten eine Bandbreite von Forschungsbefunden aus unterschiedlichen Praxisprojekten, Programmen und Fachdisziplinen.

Reinhold Weiß

Hermann Novak, Dorothea Schemme

Einleitung

Hintergrund

Der vorliegende Band führt Perspektiven wissenschaftlicher Begleitungen in Modellprojekten und Programmen neuen Typs mit Stimmen aus unterschiedlichen, aber partiell ähnlichen Forschungsansätzen zusammen, deren Gemeinsamkeiten und Unterschiede in einem zweiten Schritt genauer zu reflektieren sind.

„Wissenschaft als möglicher Referenzpunkt und Einflussgröße“ (LANGE/SENGHAAS/KNOBLOCH 1997, S. 2 f.) im Prozess gesellschaftlicher Veränderung ist ein Thema, das wissenschaftspolitisch hochaktuell ist (siehe u. a. WISSENSCHAFTSRAT 2015). Die Herausforderungen einer globalisierten, sich immer schneller wandelnden Wirtschaft, Wissenschaft und Gesellschaft bringen neue Modi und Modellierungen der Interaktion von Forschung und Bildungspraxis hervor, um vielfältige Expertise zum allseitigen Nutzen zu bündeln. In den (Berufs-)Bildungs- und Sozialwissenschaften sind viele seit Jahren auf der Suche nach einem dem jeweiligen Gegenstand, seiner Dynamik und Komplexität angemessenen wissenschaftlichen Selbstverständnis, das zugleich die praktische Relevanz und Wirksamkeit des eigenen Tuns erhöht – um nur einige Disziplinen und „wissenschaftliche Arenen“ (Euler) zu nennen, beispielsweise in der:

- ▶ Berufsbildungsforschung,
- ▶ Arbeitsforschung, Industriesoziologie und Organisationspsychologie,
- ▶ Erwachsenenbildungsforschung und Organisationspädagogik,
- ▶ Aktions- und Handlungsforschung,
- ▶ Modus 2- und transdisziplinären Forschung,
- ▶ Design-Based-Forschung,
- ▶ transformativen Forschung,
- ▶ qualitativen Forschung und in der
- ▶ Evaluationsforschung.

Zwischen diesen Diskursfeldern und analytischen Positionen ergeben sich vielfältige Bezüge, sowohl Berührungspunkte, Verbindungslinien und Schnittmengen als auch Differenzen, die jeweils genauer herauszuarbeiten und auszutarieren sind. Neben (berufs-)pädagogischen und sozialwissenschaftlichen Entwicklungsansätzen sind beispielsweise realiter auch ökonomisch-technokratische Management-Ansätze oder -Elemente durchaus auffindbar. Allerdings können die genannten Forschungsrichtungen hier nicht alle in extenso dargestellt werden, jedoch werden Hinweise auf weiterführende Literatur vermittelt.

Wissenschaftliche Begleitforschung zeichnet sich prinzipiell durch eine bipolare und doch integrative Orientierung aus, d. h. einerseits ist sie gestaltungsorientiert angelegt entsprechend dem Entwicklungsauftrag und dem Anspruch auf Umsetzungsorientierung, andererseits ist sie wissenschaftlich – theoriebezogen, kritisch und analytisch auf Erkenntnisgewinn und Evaluation ausgerichtet. Die Methoden von Forschung und die Vorgehensweisen bei der Weiterentwicklung und Evaluation der Bildungspraxis sind sowohl an Inhalte geknüpft und kontextbezogen als auch methodologisch und theoretisch rückgebunden.

Zwar verfügt die wissenschaftliche Begleitung von außerschulischen Modellversuchen des Bundes aus einer 40-jährigen Geschichte über reichhaltige Erkenntnisse und Erfahrungen in der Ausdeutung und Gestaltung von Innovations- und Transferprozessen. Dennoch spielt sie in der deutschen Forschungslandschaft nach wie vor eine eher marginale Rolle. Umso wichtiger erscheint es, dass dieser auf die Reform beruflicher Bildungspraxis orientierte Forschungstyp einer theoriebasierten und gleichzeitig auf Gestaltung ausgerichteten wissenschaftlichen Begleitung eine stärkere Integration in die Forschungslandschaft erfährt.

Intention – Zielsetzung

Im Rahmen einer BIBB-Forschungswerkstatt, übergreifender Veranstaltungen und in den Gremien des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) werden seit Jahren Anschlüsse der Modellversuchsforschung an Entwicklungen, die in der Wissenslandschaft diskutiert werden, auf theoretischer, methodologisch-methodischer und inhaltlicher Ebene ausgelotet, erörtert und zum Teil kontrovers diskutiert.

Vor dem Hintergrund von Diskursen zu verschiedenen ausgeprägten Forschungszugängen im In- und Ausland sowie in Anbetracht der Erkenntnisse aus und Erfahrungen mit neuen Programmtypen möchte der hier vorgelegte Reader „Gestaltungsorientierte Forschung“ Anregung geben für die weitere Präzisierung und Konturierung der Thematik. Deshalb wurde der Kreis der Autoren und Autorinnen erweitert, um Denkräume über den eigenen Zirkel hinaus zu eröffnen. An der Forschungswerkstatt waren bereits renommierte Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen aus Norwegen und Deutschland beteiligt. Unterschiedlich akzentuierte und verortete Beiträge und Sichtweisen von Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen zu einem fundierten und komplexitätsangemessenen wissenschaftlichen Selbstverständnis werden hiermit einer breiteren (Fach-)Öffentlichkeit zugänglich gemacht.

Ziel der Publikation ist es also zum einen, den Stand der Auseinandersetzung mit dem spezifischen Rollen- und Aufgabenprofil von wissenschaftlicher Begleitung im Spannungsfeld von Forschung, Politik und Bildungspraxis zu dokumentieren und somit Einblicke in das Feld und Transparenz zu ermöglichen hinsichtlich der Potenziale und Grenzen dieses Forschungstyps. Unter Qualitätsaspekten soll der Band zum anderen zu einer Verständigung über die methodologischen und erkenntnistheoretischen Grundlagen, die Funktionen und Gütekriterien beitragen. Er soll anregen, vermeintlich unüberbrückbare Gegensätze zwi-

schen verschiedenen Forschungsrichtungen ein Stück weit zu überwinden in Richtung auf eine produktive Verschränkung von partizipativer Prozessgestaltung, begleitender Erkenntnisgewinnung und Theoriebildung.

Unterschiedlichen Blickwinkeln wird bewusst Raum gegeben, um einen Bezugsrahmen aufzuspannen und eine Bandbreite vorhandener und erprobter Ansätze widerzuspiegeln. Teils handelt es sich um verwandte und sich ergänzende Ansätze, die gleichwohl unter verschiedenen Bezeichnungen gefasst werden. Teils stehen sich gegensätzliche Positionen und inkommensurable Paradigmen gegenüber, die weitere Fragen aufwerfen und Diskussionen evozieren. Die Auseinandersetzung mit den methodologisch-methodischen und theoretischen Fundamenten dieses Forschungstyps soll mit dazu beitragen, das Profil und Repertoire von Forschung in Modellversuchen und Entwicklungsprogrammen als Katalysatoren des Wandels im Feld der beruflichen Bildung zu erweitern und zu schärfen.

Angesichts anstehender Generationswechsel zielt die Publikation nicht zuletzt mit Blick auf künftige Beteiligte in Forschung, Politik und Bildungspraxis auch auf eine Sensibilisierung und Weitergabe von Wissensbeständen ab.

Anmerkungen zum Aufbau

Im Kapitel I stehen der Ansatz des Design-Based-Research und das Paradigma einer Wissenschaft-Politik-Praxis-Kommunikation und Wissenschafts-Praxis-Gestaltung im Mittelpunkt, die für die strategische Ausrichtung des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) leitend sind. Die Beiträge sind zugeordnet nach den Referenzwissenschaften Sozialwissenschaft/Arbeitssoziologie und Berufspädagogik – wohl wissend dass die Verankerung wissenschaftlicher Begleitforschung in verschiedenen disziplinären Kontexten in Wirklichkeit noch weit aus vielfältiger ist. Repräsentiert sind langjährig erfahrene, typische Vertreter/-innen bzw. Vorreiter/-innen der Diskussion.

Kapitel II fokussiert wissenschaftstheoretische Begründungen und methodologische Fragen. Hier stehen insbesondere Perspektiven der international ausgerichteten und verankerten partizipativen Praxisforschung und der Aktionsforschung im Vordergrund. Darüber hinaus wird ein phänomenologischer Ansatz für eine lebenswissenschaftliche Fachdidaktik entfaltet. Daran schließen Beiträge aus der Erwachsenenbildungsforschung und der Organisationspädagogik an.

Kapitel III wirft ein Schlaglicht auf die empirischen Praktiken und methodischen Umsetzungen gestaltungsorientierter Forschung, indem einige exemplarisch ausgewählte Methoden und Beiträge, die die Reflexivität der beteiligten Personen und Organisationen unterstützen, präsentiert werden. Die dahinterstehende ganze Bandbreite der in Modellversuchen und Entwicklungsprogrammen erprobten Verfahren und Methoden ist erheblich reichhaltiger. Neben der mündlichen und/oder schriftlichen Befragung und der Beobachtung spielen Fallstudien,

Gruppendiskussionen, Facharbeiter-Experten-Workshops, Arbeitsprozess- und Aufgaben-Analysen, Planspiele sowie die Moderation von Fokus- und Großgruppenveranstaltungen eine wichtige Rolle. Die Palette umfasst nicht nur den Kanon der Lehr-Lern- und Feedback-Methoden sowie der Themenzentrierten Interaktion (TZI). Sie bedient sich auch der Instrumente des Coachings, des Change Managements und der Organisationsentwicklung ebenso wie des weiten Spektrums klassischer und neuerer, visualisierender sozialwissenschaftlicher Methoden, wie sie in einschlägigen Handbüchern verschiedener Schulen dokumentiert sind. So wurde z. B. in einem Modellversuch erfolgreich mit Themen- und Prozess-Memos nach der "Ground-Theory-Methodologie" gearbeitet (siehe BRÜGGEMANN/DEHNBOSTEL/ROHS 2010). Qualitative und partizipative Verfahren sind vielfach vorherrschend, wenngleich – vor allem bei größeren Datenmengen – in Programmevaluationen faktisch längst auch standardisierte Verfahren im Methoden-Mix eingesetzt und bei Triangulationen einbezogen werden. Nicht zuletzt wurde in Modellversuchen mit experimentellen Ansätzen gearbeitet, wie z. B. mit Evaluationsaufgaben zur Ermittlung von beruflicher Identität (siehe auch RAUNER/GROLLMANN 2017).

Kapitel IV beinhaltet konkrete Beispiele für die Heterogenität in der Programmevaluation. Zwei der Beiträge gehen auf die Evaluation von inzwischen abgeschlossenen Programmen nach der Neustrukturierung der Begleitforschung in Modellversuchen ein. So stellte die Einrichtung einer zentralen, externen wissenschaftlichen Begleitung für alle Projekte eines Programms für die neustrukturierten Modellprogramme zunächst ein Novum dar. Der in diesem Format für die Wirtschaftsmodellversuche neue Aufgabenzuschnitt der Begleitforschung hat entsprechende Akzentverschiebungen mit Auswirkungen auf das Zusammenspiel von Bildungspraxis und wissenschaftlicher Begleitung zur Folge. Zuvor war wissenschaftliche Begleitung den einzelnen Modellprojekten in unterstützender, erkenntnisgenerierender und evaluierender Funktion zugeordnet. Auf der anderen Seite sind auch unter den neuen Bedingungen in den Projekten erfahrene und engagierte Wissenschaftler/-innen und Forschungsinstitute anzutreffen, die substanzielle Beiträge zur Initiierung, inhaltlichen Gestaltung und Verbreitung von Bildungsinnovationen leisten und die Theorie- und Methodenbildung vorantrieben. Die übrigen drei Beiträge thematisieren Erkenntnisse und Erfahrungen mit Evaluation im Rahmen wissenschaftlicher Begleitforschung in weiteren Programmen und Projekten auf nationaler und europäischer Ebene.

Mit der Publikation verbindet sich der Wunsch, nicht nur einem engeren Fachpublikum Ergebnisse aus der Modellversuchsforschung zur Kenntnis zu bringen, sondern auch einem größeren Kreis von Verantwortlichen Potenziale und Grenzen derselben zu verdeutlichen.

Allen Autorinnen und Autoren sei noch einmal herzlich gedankt – auch für die Geduld, die sie angesichts vieler Verzögerungen aufgebracht haben. Dank sei insbesondere Dr. Doris A. Zimmermann für das Lektorat und die gute Zusammenarbeit ausgesprochen.

Literatur

- BRÜGGEMANN, Annette; DEHNBOSTEL, Peter; ROHS, Matthias: eXtreme working – eXtreme learning? Grenzgänge zwischen Arbeiten und Lernen in der IT-Branche. Münster 2010. E-Book erhältlich unter URL: www.ciando.com
- LANGE, Hellmuth; SENGHAAS-KNOBLOCH, Eva (Hrsg.): Konstruktive Sozialwissenschaft. Herausforderung Arbeit, Technik, Organisation. Münster 1997
- RAUNER, Felix; GROLLMANN, Philipp (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld 2017. 3. Aufl. – im Erscheinen
- WISSENSCHAFTSRAT: Zum wissenschaftlichen Diskurs über große gesellschaftliche Herausforderungen. Positionspapier. Stuttgart 2015

Dorothea Schemme

Kritische Überlegungen zu theoretischen und methodologischen Fragestellungen einer gestaltungsorientierten Forschung und ihren Rahmensetzungen in Reformprogrammen

Als Variante empirischer Sozialforschung zeichnet sich programmbegleitende Forschung durch ihre doppelte Orientierung auf Erkenntnis und Gestaltung von sozialen und innovativen Entwicklungsprozessen in komplexen Zusammenhängen – wie beispielsweise der beruflichen Bildung – aus. Damit bewegt sie sich im Spannungsfeld zwischen unterschiedlichen Arbeits- und Wissenskulturen, zwischen Disziplinarität und Transdisziplinarität. Die widersprüchliche Lage dieses Forschungstyps ist Anlass für einige grundlegende theoretische und methodologische Überlegungen zum Verständnis und zur Qualität dieses Forschungstyps.

1. Zur widersprüchlichen Lage gestaltungsorientierter Begleitforschung

Die Begleitforschung von Modellversuchen des Bundes gehört seit vier Jahrzehnten als Forschungsfeld zum Traditionsbestand der Berufsbildungsforschung. Laut § 90, Absatz 3, 1d Berufsbildungsgesetz (BBiG) hat das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) die Aufgabe, „Modellversuche einschließlich wissenschaftlicher Begleituntersuchungen zu fördern“. Als eine Variante empirischer Sozialforschung zeichnet sich programmbegleitende Forschung durch ihre fundierende, versuchsunterstützende, erkenntnisgenerierende und evaluierende Funktion aus. Zum Anspruch auf wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn kommt der Anspruch hinzu, praktikable Ergebnisse zu entwickeln, zu erproben und in ähnlich gelagerte Kontexte zu transferieren. „Angewandte Forschung sieht sich mit der doppelten Herausforderung konfrontiert, dass Innovationen nicht nur entwickelt, sondern auch implementiert, also erfolgreich zur Anwendung gebracht werden sollen.“ (PONGRATZ/BIRKEN 2015, S. 1) Begleitforschung von politischen Reformprogrammen – nicht nur in der Berufsbildung, sondern auch in anderen Ressorts – übernimmt somit eine Scharnierfunktion zwischen ko-kreativer Praxisforschung, disziplinärer Wissensgenerierung und praxisbezogener Wissensverwendung (vgl. SCHÄFFTER 2016, S. 2).

Ungeachtet ihrer reichhaltigen Expertise in der Ausdeutung und Gestaltung von Entwicklungs- und Transferprozessen spielt die Begleitforschung von Modellprogrammen in der deutschen Forschungslandschaft eine eher randständige Rolle. Ihr Status steht in deutlichem Gegensatz zur wissenschaftspolitischen Programmatik, dem augenblicklich forcierten Trend zu mehr Anwendung und Verwendung von Forschung in neuen Formen der Interaktion mit der Zivilgesellschaft. Angesichts weltweiter Krisen und beschleunigter Transformationen ist Wissenschaft aufgefordert, in interdisziplinären Arrangements und neuen Formen der Kooperation gemeinsam mit heterogenen Akteuren Forschung und Innovation zu integrieren, um „große gesellschaftliche Herausforderungen“ (WISSENSCHAFTSRAT 2015) aufzugreifen und ihnen durch proaktive Gestaltung wirksam zu begegnen. So stellt sich beispielsweise die Technische Universität Berlin mit transdisziplinären Verbundprojekten und Dialog-Veranstaltungen diesen Herausforderungen und verpflichtet sich zum "Forschen für die Gesellschaft und mit der Gesellschaft" (TU-intern Nr. 5/2017). Da Probleme im kleinen wie im großen Maßstab weder rein theoretisch im Sinne von Deduktion, Intervention und Instruktion zu lösen sind, noch „die Möglichkeit eines privilegierten Standpunkts“ existiert, von dem aus es „den ‚richtigen‘ Blick auf die Dinge“ (vgl. BOURDIEU 1996, S. 262 f.) geben kann, wird Wissen in einem kreativen Prozess mit der Bildungspraxis generiert sowie entwerfend und erprobend angewandt. Dies impliziert einen partizipativen Prozess des Untersuchens, gestalterischen Entwickelns und Reflektierens mit Personen und Organisationen sowie eine mehrperspektivische Zusammenarbeit über Disziplinengrenzen hinweg. Fertige Konzepte von außen ohne angemessene Beteiligung, Befähigung und Mitwirkung der Betroffenen würden in Unternehmen längerfristig nicht angenommen, wie aus der Organisationsentwicklung hinreichend bekannt ist.

Der wissenschaftspolitische Perspektivwechsel korrespondiert mit der Wendung zur „Entwicklung einer gestaltungsorientierten Berufsbildung“, die durch den Bericht der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000“ markiert wurde (DEUTSCHER BUNDESTAG 1990, S. 5, 20, 28).

„Der Tradition einer Anpassung der Beschäftigten an den Wandel der Arbeitswelt wurde die Leitidee einer gestaltungsorientierten Berufsbildung entgegengesetzt, Jugendliche für die Mitgestaltung der Arbeitswelt und der Gesellschaft in sozialer und ökologischer Verantwortung zu befähigen. Diese Leitidee reicht weit über die berufliche Bildung hinaus und ist geeignet, die bildungstheoretische Trennung in allgemeine und berufliche Bildung aufzuheben und bildungspraktisch die berufliche Bildung in das Bildungssystem so zu integrieren, dass ein hohes Maß an wechselseitiger Durchlässigkeit gegeben ist.“

(RAUNER 2008, S. 28)

Grundlegend für die gestaltungsorientierte Forschung ist ein erweiterter Gestaltungsbegriff. Dieser umfasst Gegenständliches wie Immaterielles, also nicht nur die Formgestaltung von materi-

ellen Dingen des täglichen Gebrauchs, sondern auch soziale Beziehungen, Prozesse der Kommunikation und Information sowie Strukturen. Design, das „Alternativen zum gesellschaftlichen Status quo“ aufzeigt, wird nach VON BORRIS mehr und mehr zu einer „Leitdisziplin der Zukunft“:

„Diese ‚Bedeutungsausweitung‘, so Bruno Latour, kommt dem Design zu, weil davon ‚das gesamte Lebensgefüge betroffen ist‘. Deshalb ist Design, so Latour, ‚der Ersatz für Revolution und Modernisierung‘ geworden (LATOUR 2010, S. 24).“

(VON BORRIS 2016, S. 136)

VON BORRIS weist auf den ermöglichenden und zugleich begrenzenden Charakter des praktischen Gestaltens hin. Indem es neue Denk- und Handlungsweisen eröffnet, „begrenzt es aber auch den Möglichkeitsraum, weil es neue Bedingungen schafft“. Er sieht entwerfendes Design und unterwerfendes Design in einem Spannungsverhältnis: „Entwerfen, verstanden als Gegenteil von Unterwerfen, ist die praktische Umsetzung der Aufklärung.“ Demgegenüber kann problemlösendes Design auch „die bestehende Ordnung“ sichern – etwa wenn eine Reorganisation betrieblicher Prozessabläufe ausschließlich auf ökonomische Daten ausgerichtet ist. „An sich gilt diese Doppelwertigkeit für alle Wissenschaft“ (NADIG/ERDHEIM 1980, S. 38), deren Kenntnisse sowohl affirmativ und technokratisch verwertet als auch emanzipativ und kritisch genutzt werden können. Zur Praxis eines ethisch verantwortungsvollen und verändernden Designs gehört es, (Selbst-)Aufklärungsprozesse der Handelnden methodisch anzuleiten, diese zu befähigen, Probleme ihres Alltags zu überwinden und zukunftsorientiert „eine bessere Gesellschaft zu erschaffen“. In den Kulturwissenschaften „wird nicht nur die ... gestalterische Praxis des Entwerfens wissenschaftlich ergründet, sondern auch als wissenschaftlich legitimiert: Entwerfen wird – ergänzend zur wissenschaftlichen Epistemologie – als eine eigenständige künstlerische Form der Erkenntnisproduktion beschrieben.“ (VON BORRIS 2016, S. 9, 11, 14, 20 f., 28, 136). Ähnlich gilt im Design-Based Research Entwicklung als integraler Bestandteil von Forschung und als bildungswissenschaftliche Tätigkeit, die Gestaltungskraft für sich beansprucht (vgl. REINMANN 2005, S. 67).

Angesichts der inhärenten, ethischen, sozialen und politischen Komponenten gestaltungsorientierter Wissenschaft sowie angesichts von „vernetzten Wirkungen“ ist bei designbasierter Forschung von einer nur begrenzt wirksamen Steuerbarkeit bei gleichzeitig zu wahrender wissenschaftlicher Unabhängigkeit auszugehen. Umso wichtiger ist das „Methodenarrangement der Perspektivverschränkungen“, das Konstellationen, Verlauf und Wirkungen von Maßnahmen genau und systematisch nach verschiedenen Gesichtspunkten und von verschiedenen Standpunkten aus betrachtet und kommunikativ validieren lässt (vgl. GIESEKE 2007). DAUSIEN spricht von einer Verortung der Forschung im sozialen Raum mit eigener Positioniertheit und Perspektivität (vgl. DAUSIEN 2007, Absatz 9).

BERGMANN/SCHRAMM betonen den Aspekt der Integration als zentral für die Qualität transdisziplinärer Forschung. Sie unterscheiden verschiedene Ebenen eines integrativen Zugangs. Dieser vollzieht sich in einem iterativen und rekursiven Wechselspiel von Austausch

und Verständigung mit den Betroffenen, zielt auf die Entfaltung eines Gegen-Standes¹ in der Dynamik seiner Veränderung und auf reflexive Erkenntnisgewinnung ab:

„Integration bezieht sich dabei nicht nur auf die soziale Integration unterschiedlicher (aus Wissenschaft und Praxis stammender) Forschungsakteure, sondern ebenso auf die kognitive Integration von Wissen aus verschiedenen Disziplinen und Praxisbezügen. Da in transdisziplinären Vorhaben das Wissen neu aufeinander bezogen und geordnet werden muss, ist die Frage der Integration zentral ... Erst Integration auf einer kognitiven, aber auch auf einer sozialen, einer kommunikativen, einer organisatorischen und möglicherweise auch auf einer technischen Ebene führt dazu, dass die transdisziplinäre Forschung gute Ergebnisse zu erzielen vermag.“

(BERGMANN/SCHRAMM 2008, S. 10)

In den sozial-ökologischen und naturwissenschaftlich-technischen Fächern wurden längst Dialogplattformen zur Förderung innovativer Forschungsansätze eröffnet, die dazu einladen, trans- und interdisziplinäre Denkweisen sowie methodisches Know-how kennenzulernen wie z. B. die Methode des Design Thinkings. Zudem hat das BMBF ein „Grundsatzpapier des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft zur Partizipation“ und Bürgerbeteiligung veröffentlicht (BMBF 2016). Nichtsdestotrotz erscheint die bildungs- und sozialwissenschaftlich ausgerichtete Modellversuchsforschung immer noch legitimationsbedürftig gegenüber einer „mittlerweile obsoleten Engführung auf ein disziplinär eingehegtes Wissenschaftsverständnis“ (SCHÄFFTER 2016, S. 1). Letzteres erscheint besonders in Deutschland sehr ausgeprägt: „Der ‚Modus 1‘ der Wissensproduktion ist ... disziplinär organisiert und institutionell verankert.“ (BRANDTSTÄTTER 2010, S. 198)

1.1 Zwischen Disziplinarität und Transdisziplinarität

Obwohl Universitäten – neben oder im Verbund mit privaten Forschungs- und Bildungseinrichtungen – durchgängig in hohem Maße in Modellversuchen, Entwicklungsprogrammen und Förderschwerpunkten die Aufgabe einer wissenschaftlichen Begleitung übernommen haben, unterstellt BECK in seiner „erneute(n) Stellungnahme“ der Modellversuchsforschung pauschal, dass sie bisher nicht zur Theoriebildung geführt habe und auch nicht führen könne, da „Theorien“ nicht aus singulären Kontexten zu gewinnen seien (s. BECK 2015, S. 57; s. dazu auch ZIMMER 2016, S. 2; DEHNBOSTEL 1998, S. 186; SCHEMME/GROSS 2012, S. 50). Zur geringen Fallzahl und zur Frage, was man auf der Grundlage schon aussagen kann – Stichwort: Repräsentativität – lässt sich einwenden:

1 FLUSSER schreibt zum Wesen des Gegen-Standes: „Gegenstand ist, was im Wege steht, dorthin geworfen wurde. (...) Die Welt ist insoweit gegenständlich, objektiv, problematisch, insoweit sie behindert.“ (FLUSSER 1993, S. 40) VON BORRIS ergänzt: „Diese zweite Bedeutungsebene von Gegenstand findet sich etymologisch auch im Begriff ‚Objekt‘ (von lateinisch *obiectum*, das Entgegengeworfene).“ (VON BORRIS 2016, S. 15).

„In der qualitativen Forschung ist nicht die Anzahl der Fälle das Wichtigste. Wichtiger ist:

- ▶ die Informationshaltigkeit der Fälle,
- ▶ wie sich die Stichprobe zusammensetzt, wie sich die Fälle zueinander verhalten,
- ▶ das Ziel der Untersuchung (Wird Verallgemeinerung angestrebt? Welche?).“

SCHREIER/WEYDMANN zufolge fußt die häufige Frage bzw. Kritik auf der „Logik der empirischen/statistischen Verallgemeinerung von einer Stichprobe auf eine Grundgesamtheit.“

(SCHREIER/WEYDMANN 2016, Folie 5)

BECK bezeichnet die „sog. Modellversuchsforschung“ als eine „besonders problematische Spielart“ eines Wissenschaftsverständnisses, „in deren Rahmen Wissenschaftler sich in das Feld der berufspädagogischen Praxis begeben, um dort Innovationen mitzugestalten und dies als genuin wissenschaftliche Tätigkeit auszuweisen.“ (BECK 2015, S. 57) Einer Untersuchung von Berufsbildung in artifiziellen Settings hält Bremer die Unverzichtbarkeit des Zugangs zur Realität und authentischen Situationen des betrieblichen Lehrens und Lernens sowie zur Wirklichkeit der Kompetenzverläufe in betrieblichen Praxisgemeinschaften entgegen: „Wir brauchen den Feldzugang, den die Modellversuche geboten haben, um überhaupt in der Berufsbildungsforschung weiterzukommen. ... Es geht um eine anspruchsvollere Verknüpfung von Forschung und Begleitung.“ (BREMER 2008, Folie 10)

Typische Zweifel und Vorbehalte, die fast schon stereotyp gegen die transdisziplinäre und ähnlich gegen die Modellversuchsforschung vorgebracht werden, beziehen sich auf die wissenschaftliche „Qualität und die dabei zu berücksichtigenden Kriterien“. Es wird bemängelt, dass neben einer Fülle von deskriptivem Material – aus zum Teil durchaus breit angelegter Feldforschung – wenig Erkenntnisgewinn im Sinne von Allgemeingültigkeit und wenig belastbare Ergebnisse zum Wissenstransfer in wissenschaftlicher Hinsicht zu verzeichnen seien (vgl. BERGMANN/SCHRAMM 2008, S. 8). Dabei wird Wissenschaft häufig gleichgesetzt mit Hypothesenbildung und -testung unter reduzierten Laborbedingungen nach dem objektivistischen Modell – als wären Bildungsprozesse rein objektive Prozesse und als könnten Intersubjektivität und Subjektivität völlig vernachlässigt werden. Außer Acht gelassen wird ferner, dass neben standardisierten auch qualitative Forschungsstrategien existieren, insbesondere das „qualitative Experiment“, denn es geht ja um qualitative Veränderungen der beruflichen Bildung:

„Das qualitative Experiment ist der nach wissenschaftlichen Regeln vorgenommene Eingriff in einen (sozialen) Gegenstand zur Erforschung seiner Struktur“ (KLEINING 1986, S. 724) ... ist explorativ angelegt, Prototyp heuristischer Forschung ... Heuristische Forschung ist der reflektierte und systematische Einsatz von Such- und Finderverfahren zur Gewinnung von Erkenntnis durch Empirie.“

(KLEINING 2010, S. 66)

Aus der Sicht des Kritikers BECK sind weder eine kontextbezogene Wissenschaft-Politik-Praxis-Kommunikation vorgesehen, die die Komplexität und Vielstimmigkeit der beruflichen Wirklichkeit in Betracht zieht und Wissenschaft in die Praxis einbindet, noch eine Selbstanwendung des Bildungsanspruchs, die Betroffene stärkt, indem sie ihnen Möglichkeiten zur Erforschung und Reform ihrer Alltagspraxis gibt. Wechselseitiges Lernen und das reflexive Moment in der Forscherpraxis erscheinen irrelevant. Außerdem wird davon abgesehen, dass es nicht den homogenen Begleitforschungstyp gibt, genauso wenig wie einen homogenen Betriebstyp:

„Kompliziert werden solche Auseinandersetzungen angesichts dessen, dass es keinen homogenen Betriebstyp gibt, der eine bestimmte Form betrieblich-beruflicher Bildungspraxis präsentiert, sondern je nach Betriebsgröße, Betriebsart, Marktposition, betrieblichen Selbstverständnissen und Strategien bei der Arbeitsorganisation und Personalpolitik der betriebliche Stellenwert, die Zugänge zu betrieblich-beruflicher Bildung, der Gestaltungsanspruch, die Inhalte und Formen, die Mitarbeiterorientierung sowie die Vorstellung von Lernförderlichkeit von Arbeit stark variieren können.“

(BÜCHTER/FISCHER/SCHLÖMER 2016, S. 2)

Anstatt die Beteiligung an der Umgestaltung eines empirischen Feldes als Defizit und Verlust von Wissenschaftlichkeit im Sinne von Distanz und Objektivität auszulegen, geht es nach Böhle um „eine Ausweitung der Erkenntnis- und Gestaltungsmöglichkeiten von Wissenschaft“. (BÖHLE 2010, S. 55 f.) Die „Einbeziehung bedeutungsvoller Kontexte, authentischer Aufgaben und multipler Perspektiven im Lernprozeß“ schafft neue Möglichkeiten, „über Erfahrung und reflexive Wissensanwendung“ theoretisches und praktisches Wissen zur Bearbeitung und zum Verständnis von Problemen zu integrieren und zu vertiefen (GRUBER/MANDL 1996, S. 24, 31; siehe auch: POHL/HIRSCH HADORN 2008, S. 70)

Hinzu kommt in der Literatur wie in der öffentlichen Diskussion eine teils mangelnde Unterscheidung zwischen schulischen und außerschulischen Modellversuchen sowie zwischen Modellprojekten und Programmen neuen Typs. Angesichts differenzierter formaler, betrieblicher und sozialer Bedingungen ist de facto eine Variationsbreite, Pluralität und Gestaltungsformen der Forschungs- und Entwicklungsansätze bei prinzipieller Übertragbarkeit von vornherein konstitutiv. Diese unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Legitimation und Praktiken; als maßgeblich gilt die Passung zum Gegenstand und zur Fragestellung. In sozialen und lokalen Kontexten wird von einer großen Differenziertheit der Fragestellungen, Zugänge, Umstände und Einflussfaktoren ausgegangen. Zu den unterschiedlichen Förderformaten und zur Komplexität der Wirklichkeit kommen Unwägbarkeiten, Interdependenzen, Ungewissheiten und die Diversität von Problemsichten hinzu. Die Begleitforschung von Modellversuchen ist daher – wie angewandte Forschung generell – „weniger als geschlossenes theoretisches Gedankengebäude zu verstehen denn als heterogene Denkrichtung, deren unterschiedliche Ansätze sich durch grundlegende Ähnlichkeiten in den Analyseperspektiven auszeichnen“ (PONGRATZ/BIRKEN

2015, S. 7; vgl. HILLEBRANDT 2014; RECKWITZ 2003; SCHMIDT 2012). Die Ansätze können sich auch widersprechen und gegensätzlich sein; zudem sind gemischte Praktiken auffindbar wie:

- ▶ Mixed-Methods – als Verknüpfung von quantitativen und qualitativ-interpretativen Studien. Je nach methodologischer Verortung und vor allem bei größeren Datenmengen wurden und werden auch in der Modellversuchsforschung Methoden der quantitativen Forschung eingesetzt (u. a. standardisierte Abfragen, Evaluationsaufgaben als Tests). NOLDA stellt „in Übereinstimmung mit Tendenzen in der Soziologie und der allgemeinen Erziehungswissenschaft (FUHS 2007)“ fest, „dass die kämpferische Gegenüberstellung von sinnverstehenden und messenden Verfahren und die jeweilige pauschale Unterordnung unter ein Paradigma zunehmend zugunsten einer pragmatischen Verbindung der Vorteile beider Ansätze“ zurücktritt (NOLDA 2010).
- ▶ Triangulation von Perspektiven, Daten, Methoden und Theorien als Konzept und methodologische Strategie (s. FLICK 2004)
- ▶ Emergente prozessuale Designs, die „das kreative Potential pragmatisch-intuitiven Vorgehens und die systematische Ausarbeitung prinzipiengeleiteter und formaler Methoden geeignet“ kombinieren (POHL/HIRSCH-HADORN 2008, S. 69 f.).
- ▶ Arts-Based- und Arts-Informed-Research ausgerichtet auf emotionale und kognitive Prozesse unter Nutzung ästhetischer und künstlerischer Mittel zur interaktiven Datenerhebung wie zur Darstellung von Ergebnissen – als alternative Vermittlungsformen, um die Adressaten stärker anzusprechen (vgl. SCHREIER 2016).

Nach HEID besteht eine deutliche Tendenz, „Grundlagenforschung höher zu bewerten als sogenannte angewandte Forschung. Zum einen ist bereits diese Unterscheidung diskussionsbedürftig. Zum anderen wird die wissenschaftliche Qualität eines Forschungsvorhabens nicht von der Praxisdienlichkeit der damit erzielten Forschungsergebnisse beeinträchtigt.“ (HEID 1995, S. 310) – Nicht auszuschließen ist überdies, dass das „Label ‚Wissenschaftlichkeit‘“ aus Hochschulperspektive zum Teil „weniger auf eine inhaltlich höherwertige Qualität“ ihrer Ergebnisse verweist, „sondern auf ihre institutionelle Einbettung in den wissenschaftszentrierten Lehrbetrieb von Universität und Hochschule“ (SCHÄFFTER 2016, S. 3).

Wissenschaftliche Begleitungen selbst ordnen sich – je nach Provenienz – einschlägigen Referenzwissenschaften zu (Psychologie, Soziologie, Pädagogik/Bildungswissenschaften, Arbeitsforschung, u. a.). Überwiegend sind es interdisziplinär zusammengesetzte Forschungsteams in Kooperation mit nicht-wissenschaftlichen Forscherinnen und Forschern: betriebliches Bildungspersonal, Auszubildende, erfahrene Facharbeiter und Facharbeiterinnen, Führungskräfte, Betriebsräte und Jugendvertretungen. Transdisziplinäre Forschung und disziplinäre Wissensbestände schließen einander keineswegs aus; im Gegenteil setzen Inter- und Transdisziplinarität disziplinäre Wissensschaffung geradezu voraus und bereichern sie. Erst die Zusammenführung von Wissen verschiedener Disziplinen und über Fachgrenzen hinaus, das auch die Belange außerwissenschaftlicher Akteure berücksichtigt, ermöglicht neue For-

men der Wissensgenerierung und Wissensintegration. Aus relationaler Sicht plädiert SCHÄFFTER dafür, das beidseitige „Beziehungsfeld zwischen einer disziplinären und einer praxisfeldbezogenen Gegenstandsbestimmung“ im Sinne einer „produktiven Differenz“ (IBERT/MÜLLER/STEIN 2014) zueinander ins Verhältnis zu setzen – ohne eine der beiden Positionen zu verabsolutieren. Das Verhältnis von disziplinärer Forschung und einer „lernförderlichen Entwicklungsbegleitung“ sei eines „zwischen zwei nicht kompatiblen, aber komplementär aufeinander bezogenen Sichtweisen auf den Gegenstand“. (SCHÄFFTER 2016, S. 9 f.) BRANDTSTÄTTER bekräftigt: „Es geht nicht darum den ‚Modus 1‘ zu ersetzen: weder durch den ‚Modus 2‘ noch durch den ‚Modus 3‘. Aber es geht darum, Monopolstellungen in Frage zu stellen und im Sinne des ‚Möglichkeitssinns‘ den Rahmen für die Entwicklung neuer Möglichkeiten des Arbeitens, Denkens und Erkennens zu schaffen.“ (BRANDTSTÄTTER 2010, S. 198). *(Auf das methodologische Grundproblem wird u. a. im Kap. 3 eingegangen.)*

1.2 Zur Bedeutung von Kontinuität, Institutionalisierung und Rahmensetzungen

Zur Skepsis im hegemonialen Wissenschaftsbetrieb kommt – trotz Neustrukturierung 2010² und erfolgreich implementierten Programmen neuen Typs – die unsichere Lage der Modellversuchsförderung insgesamt hinzu, die sich „in immer wieder aufflackernden Bestandskrisen“ (SCHÄFFTER 2016, S. 1) ausdrückt. Ungeachtet zu verzeichnender qualitativer Weiterentwicklung und trotz gesetzlicher Verankerung besteht die Gefahr, dass die außerschulischen Modellversuche einschließlich ihrer wissenschaftlichen Begleitung in quantitativer Hinsicht unter den Programmen zu einer „Restgröße“ (RAUNER 2002, S. 37) ‚downgesizt‘ werden, was die kritische Masse an Begleitforschung nicht gerade erhöht. Die Projekt- und Programmgebundenheit dieses Forschungstyps und die daraus resultierende zeitliche Befristung erschweren – wie BERGMANN analog für die transdisziplinäre Forschung feststellt – eine feststellbare Profil- und Traditionsbildung und eine „gemeinsame, Fachgrenzen übergreifende Wissensbasis“:

„Es fällt schwer, sich auf bereits erprobte Herangehensweisen zu beziehen, im transdisziplinären Forschungsprozess erarbeitete wissenschaftliche Standards zu sichern und den ‚State of the Art‘ zu erkennen und aufzunehmen, weil inhaltliche und zeitliche Diskontinuität das Schaffen von Tradition und Standards behindern. Während es innerhalb von Fachgrenzen möglich ist, Qualitäts- und Bewertungskriterien quasi nebenbei zu identifizieren und weiterzugeben, erweist sich dies für eine transdisziplinäre

2 Seit der Neustrukturierung der Modellversuche 2010 ist die Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung für alle Modellversuche eines Programms extern und projektübergreifend angelegt. Die wissenschaftliche Begleitung hat in Programmen die Aufgabe, alle Modellversuche eines Programms zu begleiten, zu unterstützen und zu evaluieren, Erfahrungen und Erkenntnisse der Projekte übergreifend zu bündeln, generiertes Wissen zu sichern und in der Fachöffentlichkeit zu verbreiten. Vorher war wissenschaftliche Begleitung den einzelnen Modellversuchen zugeordnet; sie war vertraglich an den Durchführungsträger gebunden oder fungierte selbst als Durchführungsträger. Der für die Modellversuche neue Aufgabenzuschnitt der Begleitforschung hat entsprechende Akzentverschiebungen zur Folge.

Forschung wegen der konzeptionellen und personellen Diskontinuitäten als schwierig. Auch eine eigene Kultur dieser Forschungsform stellt sich nur schwer ein, da beispielsweise Publikationen zu Forschungsergebnissen, die transdisziplinär erarbeitet wurden, nur selten und dann meist ausschnitthaft in disziplinär geprägten Publikationsorganen untergebracht werden können – eigene, auf Transdisziplinarität spezialisierte und einem anerkannten Review-Prozess unterworfenen Zeitschriften existieren kaum.“

(KUEFFER u. a. 2007, zit. in BERGMANN/SCHRAMM 2008, S. 8 f.)

Würde man allerdings die Folgeaktivitäten von Begleitforschung über längere Zeiträume und verschiedene Programme auf nationaler und europäischer Ebene hinweg betrachten, so würde deutlich, dass sich in vielen Fällen durchaus inhaltliche und konzeptionelle Anschlüsse, Wissensnetzungen, personelle und institutionelle Kontinuitäten feststellen lassen: Die Themenkonjunkturen und Programme mögen wechseln, aber bestimmte Grundkonzepte ziehen sich durch und entwickeln sich weiter, z. B. humanistische, sozial-konstruktivistische, partizipative bzw. gestaltungsorientierte Leitkonzepte. Auch existieren Ansätze einer gemeinsamen Kultur des Austausches – zumindest unter erfahrenen und etablierten Begleitforschern und Begleitforscherinnen. Forschungspraktisch ergeben sich vielfältige „Verknüpfung(en) von Wissensinseln“ im Feld jeder neuen Programmplanung und -gestaltung (GIESEKE 2000, S. 330).

In mehreren Fällen war und ist die angewandte Forschung und Begleitung in Modellversuchen von vornherein eingebettet in Grundlagenforschung und „erbringt ... neue Einsichten auch in grundlagenrelevante Zusammenhänge.“ (CARRIER 2005, S. 7) Beschränkt werden verschiedene Erkenntniswege, mit denen jeweils ein unterschiedlicher Grad an Praxisverschränkung und Theoriebezogenheit einhergeht. Zudem bilden sich innerhalb des Gefüges der wissenschaftlichen Begleitungen neue Kooperationsformen und Rollendifferenzierungen heraus: etwa zwischen universitärer und außeruniversitärer Seite. Zusätzlich werden Arbeitsteilungen eingegangen zwischen den Funktionen einer berufspädagogischen bzw. Prozessbegleitung und Forschung.

Generell besteht jedoch nach wie vor ein eklatanter Mangel an institutionellen Strukturen für eine theoretisch und methodologisch fundierte Weiterentwicklung und die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses in Bezug auf diesen Forschungstyp. Die diskontinuierliche Förderung von befristeten Projekten und Programmen und die damit einhergehende Mitarbeiterfluktuation erschweren einen wirksamen Wissenstransfer in Forschung und Lehre und somit die Ausbildung von Expertise für dieses anspruchsvolle Forschungsprofil. Zugleich sind die Anforderungen für Veröffentlichungen in hochrangigen Journalen enorm gestiegen. Praxisnahe Forschung ist bisher kaum Teil des Ausbildungs- und des Reputationssystems im Kosmos Hochschule und einer „wissenschaftlichen Karriere in den Sozialwissenschaften nicht förderlich“ (vgl. MEVISSSEN 2014, S. 31). Mit der forschungspraktischen Umsetzung kommen zu den Karriererisiken mögliche Zielkonflikte und Dilemmata hinzu: „Ressourcenkonflikte ... und unklare Standards ..., die auf der Mikroebene austariert werden müssen“ (FROESE/

MEVISSEN 2016, S. 49) sowie ggf. mangelnde Kompetenz und die Gefahr einer Instrumentalisierung von Wissenschaft im Sinne von Dienstleistung.

Zu den einschränkenden Bedingungen heißt es etwa im Zusammenhang mit einem anderen Innovationsprogramm und einer Forschungsstrategie, die sich ausdrücklich auf die Aktionsforschung bezieht:

„Die theoretische Tragweite der Projektforschungsfragen ebenso wie die Möglichkeit zu theoretisch-konzeptionellen Ausarbeitungen sind ... notwendigerweise begrenzt bzw. komprimiert, da die Arbeitsschritte im Sinne des Projektantrags unmittelbar ergebnisbezogen gestaltet sind. Nichtsdestotrotz finden sich auch unter diesen Bedingungen in den ‚Projektzwischenräumen‘, insbesondere in kontinuierlichen Arbeitszusammenhängen, Bemühungen um theoretisch-konzeptionelle Arbeit (vgl. NIES/SAUER 2010, S. 20).“

(PFEIFFER u. a. 2011, S. 20 f.)

Die soeben angesprochene Begrenzung zusätzlich verstärkt durch o. g. knappe Ressourcen und Rahmenbedingungen führt zu einer Kluft zwischen den elaborierten Standards in der Methodenliteratur und der real existierenden Forschungspraxis. Die Vielfalt unterschiedlich akzentuierter Zugänge und Profile allein im Bereich der Programm-, Begleit- und Evaluationstheorie birgt überdies die „Gefahr der Unschärfe“ und Zersplitterung. Angesichts von „chronisch komplex(en)“ Handlungsbedingungen und „dauerhaft emergenten Evaluationsgegenständen“ räumt auch BEWYL – unter Bezugnahme auf PATTON – ein: „Verbreitete Evaluationsansätze griffen nicht nur im Bildungsbereich, sondern auch in Feldern wie Gesundheit, Soziales, Ökologie oder Entwicklungszusammenarbeit vielfach ins Leere.“ (BEWYL 2011, S. 153) WAGNER vermutet nach HAUBRICH als einen Grund für die trotz des insgesamt festzustellenden Evaluationsbooms ausbleibende Entwicklung „die vorherrschenden verwendungsorientierten und projektgebundenen Finanzierungsstrukturen und infolgedessen fehlende Förderung von Grundlagenforschung insbesondere für Evaluation als interdisziplinäres Feld.“ (WAGNER 2011, S. 150) Diese Aussage aus dem Bereich der Evaluation der Modellförderung in der Kinder- und Jugendhilfe kann als weitgehend übertragbar auf die konzeptionell weiter gefasste Begleitforschung von Modellprogrammen in der Berufsbildung gewertet werden.

1.3 Rückbesinnung auf Geschichte statt Ausblendung

Um die marginale Position in der Wissenschaftslandschaft zu überwinden, existieren mittlerweile im In- und Ausland Netzwerke und Foren für die transdisziplinäre Forschung. Die Diskussion zu Ansprüchen und Forschungsstrategien sowie die Bemühungen um eine Profilschärfung der Begleitforschung haben auch im Bundesinstitut für Berufsbildung eine lange Geschichte (s. u. a. DEHNBOSTEL/DIETRICH/HOLZ 2010; SCHEMME/ZIMMERMANN 2009; HOLZ/SCHEMME 2005; BIBB 1978). In der Historie haben sich Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen unterschiedlicher Couleur immer wieder theoretisch, empirisch und methodologisch elaboriert mit Konzepten und Grundfragen von Forschung und Gestaltung ausein-

andergesetzt und sich dazu positioniert (s. u. a. EULER 2013; 2011; 2008; 2003; DEHNBOSTEL 2008; 2004; RAUNER 2002; DEHNBOSTEL 1998; TWARDY 1995; SLOANE 1992).

Obwohl Modellversuche Schrittmacher einer breiten Verankerung von Neuerungen waren und sind, fallen in Zeiten der Beschleunigung und Übergewichtung des Neuen – trotz Internet – zurückliegende Debatten sowie theoretisches und empirisches Wissen vielfach einer Geschichtsamnesie anheim, auch institutioneller Erinnerungslosigkeit. Dies mag Faktoren wie chronischem Zeit- und Arbeitsdruck sowie häufigen Themen- und Personalwechslern mit geschuldet sein. Auf älteren Speichermedien abgelegte Wissensbestände drohen dem Hype der Digitalisierung zum Opfer zu fallen. So werden beim Relaunch von Internetauftritten mitunter Datensätze und ganze Datenbanken abgeschaltet – und wer geht schon in Archive und liest noch Bücher, die älter sind als fünf Jahre? So verfehlen Forschungsergebnisse älteren Datums und früherer Forschergenerationen, die schwer auffindbar sind, ihre Wirkung. Als Abkürzungsstrategie und Rationalisierung heißt es dann, aus arbeitsökonomischen Gründen könne man die versunkenen Schätze leider nicht mehr berücksichtigen. „Der Blick zurück erübrigt sich, und es zählt ausschließlich der Blick nach vorn.“ (LUTZI 2006, S. 103)

Der Eindruck von Geschichtslosigkeit und Kontextvergessenheit entsteht bisweilen auch aufseiten der Begleitforschung selbst, bei Institutionen wie bei Einzelnen. Selten ein Hochschullehrer oder eine Einrichtung, die auf ihrer Homepage explizit die wissenschaftliche Begleitung von Modellversuchen und -programmen ausweisen. Was bedeutet es aber, wenn Wissenschaftler/-innen sich nicht offen zu ihrer Drittmittelforschung bekennen? In dem Bestreben, nicht abhängig sein und sich – vermutlich marktstrategisch – nach vielen Seiten offen halten zu wollen, wird vor allem in Außendarstellungen und im Nachhinein bisweilen der Programmkontext wieder weggelassen. Wen wundert es also, wenn Forschungserträge aus Modellversuchen für Dritte schwer erkennbar sind und die mangelnde Rückführbarkeit Traditionsbildung und Resonanz verhindert?

Die angerissene widersprüchliche Lage dieses Forschungstyps erweist sich insgesamt als ein Folgeproblem nicht nur der strukturellen Bedingungen in den Modellversuchen, sondern auch der impliziten Widersprüche innerhalb und zwischen den Referenzsystemen Wissenschaft, Politik und betrieblich-beruflicher Bildungspraxis.

2. Zur Bedeutung von Kontext, Programm- und Praxistheorie

2.1 Konsequenzen von Kontextualität und Programmförmigkeit für Forschung und Gestaltung

Der Forschungsbereich berufliche Bildung wird in starkem Maße von Kontextfaktoren beeinflusst. Er zeichnet sich durch eine hohe Veränderungsdynamik und Situiertheit von Prozessen in betrieblichen Organisationen aus. Aufgrund der Abhängigkeit von Regeln, Werten, Einstellungen und Normen (vgl. REINMANN) sowie der Akteursvielfalt im Mehrebenengefüge

gilt er insgesamt auch als ein sehr „vermachteter“ Bereich, als „immer auch ein Herrschaftsraum“. Nach PFEIFFER u. a. braucht Innovationsarbeit „unter Zeit- und Marktdruck ... agile Forschungsmethoden ... zusätzlich zur Projektfragestellung – das eigene Forschungsinteresse deckt sich nicht notwendigerweise mit den Interessen der Unternehmen – muss auch die methodische Vorgehensweise den betrieblichen Gegebenheiten angepasst werden. ... das Projekt ... forscht dort, wo niemand Zeit hat ..., die Ressourcen ... extrem begrenzt (*sind und, DS.*) alle ‚am Anschlag‘ (SCHÜTT 2010, S. 186 f.). Der Forschungsprozess unterliegt den gleichen Restriktionen wie der Arbeitsprozess der Befragten.“ (PFEIFFER u. a. 2011, S. 19, 21 f.)

Die BIBB-Modellversuche stehen in einem bildungspolitischen, ökonomischen und gesellschaftlichen Zusammenhang. Hinzu kommt, dass sie seit 2010 (wieder) im Format von Programmen respektive Förderschwerpunkten angelegt sind. Der Begriff und das Verständnis von Programmen – als einem weiteren Kontextfaktor – bleiben jedoch „häufig global und undifferenziert“ (vgl. MAYNTZ 1980, S. 2). Modellprogramme als in der Regel exemplarische Feldexperimente werden in der Literatur charakterisiert als relativ entwicklungs-offene, explorative und emergente Programme, deren Handlungsansätze und Ausformungsgrade erst stufenweise im Verlauf konkretisiert werden können:

„Das Programm wird im Wechselwirkungsprozess zwischen den thematischen Programmdimensionen und den heterogenen lokalen Umsetzungsformen – maßgeblich durch das Handeln der Akteure in den Projekten und außerdem im Zusammenwirken (Information, Diskussion, Aushandlung) der unterschiedlichen Beteiligungsgruppen des Programms im zeitlichen Verlauf der Programmumsetzung konstituiert.“

(HAUBRICH 2009, S. 113)

Durch „flexible Anpassung an unterschiedliche lokale Situationen ... ist sozusagen ein Lernmechanismus in das Programm eingebaut“.

(MAYNTZ 1980, S. 10 f.)

Das Wort „Projekt“ leitet sich vom lateinischen *proiectum* ab, das so viel wie „vorwärts-werfen“ meint. „Unter einem Projekt wird ein ‚Vorhaben‘, ein ‚Entwurf‘, ein ‚Plan‘ verstanden, der unter Berücksichtigung von Zeit, Kosten und Ressourcen einmalig ein bestimmtes Ziel zu erreichen, ein definiertes Problem zu lösen versucht. ... Insofern ist das Projekt durch einen Versuchscharakter, eine Neuheitsakzentuierung und eine Fristsetzung gekennzeichnet ...“

(ZIERER 2011, S. 31)

Durch den gemeinsamen thematischen Fokus, die Bündelung, den Austausch untereinander und das übergreifende Zusammenwirken weisen die ausgewählten Einzelvorhaben zugleich über sich hinaus. Den Rahmen für das Verhältnis von Programm und Projekten sowie für die gemeinsamen Aktivitäten nach innen und außen bildet eine rekursive Programmarchitektur.

MAYNTZ unterscheidet verschiedene Dimensionen und Elemente eines Programms, die zentrale Einflussfaktoren darstellen:

- ▶ Programmtyp, z. B. Überzeugungsprogramme, Anreizprogramme, Dienstleistungsprogramme
- ▶ Handlungsziele (Intentionen der Fördergeber, Grad der Offenheit und Komplexität, Spielraum für Lern- und Anpassungsprozesse, Eigeninteressen der Beteiligten)
- ▶ „Spannweite eines Programms in zeitlicher, räumlicher und sachlicher Hinsicht“
- ▶ Steuerungsmodus durch Programmverantwortliche (hierarchisch-bürokratische Normsetzung und Durchsetzung versus Augenhöhe, Kooperation, Netzwerkstruktur und Verhandlungscharakter trotz formaler Abhängigkeit)
- ▶ interne Struktur und Differenzierung (Akteurssysteme mit verschiedenartiger Binnenstruktur, Programmadressaten, weitere Interessentengruppen)
- ▶ dynamische Faktoren „zwischen den formal vorgesehenen, den faktischen und den in funktioneller Hinsicht optimalen Beziehungen zwischen den beteiligten Organisationen“
- ▶ Perspektivenvielfalt: Akteursperspektive – Prozessperspektive – Perspektive der Institutionen und Organisationen
- ▶ verschiedene Teilphasen eines Programms.

(vgl. MAYNTZ 1980, S. 3 ff.)

Um weitere notwendige Differenzierungen zu verdeutlichen und die Tiefendimension beispielhaft zu entfalten, werden einige Facetten der Komplexität des Gegenstandes beleuchtet. Das beginnt mit den Ziel- und Interventionsebenen (politisch, administrativ, organisational und didaktisch), der reflexiven Ebene und der Ebene des Handelns und endet mit den unterschiedlichen Wissens- und Wirkungsarten. Allein die Phase der Entwicklung eines Programms erweist sich als äußerst vielschichtig, wie Abb. 1 zeigt:

Abbildung 1: Fünf Ebenen und Dimensionen der Gestaltung

Politikgestaltung	definiert Leitthemen, bildungspolitische Prioritäten, Rahmenbedingungen und die Zuteilung von Mitteln – Anhörungen.
Programmentwicklung	umfasst die Initiierung, die inhaltliche, soziale und formale Ausgestaltung sowie die Inwert-Setzung von Förderprogrammen einschließlich ihrer Gesamtauswertung.
Projektdesign	praktische Reformaktivitäten, die exemplarisch von der Bildungspraxis mit wissenschaftlicher Unterstützung entwickelt, erprobt und evaluiert werden.
Transferdesign	beinhaltet die Planung, Durchführung und Evaluation von Maßnahmen der Verbreitung von innovativen Lösungen in ähnlich strukturierte Kontexte.
Forschungsdesign	betrifft den theoretischen, empirischen und methodischen Ansatz, den Verlauf und die Qualität der begleitenden Forschung. Forschung und Evaluation sind ausgerichtet auf die Einzel- bzw. Verbundprojekte und die übergreifende Bündelung von Ergebnissen im Hinblick auf unterschiedliche Adressaten in Praxis, Politik und Wissenschaft.

Quelle: angelehnt an: Vier Ebenen von Public Engagement. In: OBER, Steffi; PAULICK-THIEL, Caroline: Forschungswende: Zivilgesellschaft beteiligen – Perspektiven einer integrativen Forschungs- und Innovationspolitik. Zivilgesellschaftliche Plattform Forschungswende. Berlin. Working Paper 2015, S. 46

2.2 Notwendige Differenzierungen bezogen auf Veränderung sowie das Verhältnis von Forschung und Praxis

So wie der Gestaltungsbegriff von der Designphase bis zur Umsetzung aufzufächern ist, bedarf es einer Theorie und Methodologie der Veränderung.³ Um Veränderungen einer systemischen Evaluation zugänglich zu machen, unterscheidet ROGERS im Rahmen ihrer Programmtheorie zwischen einfachen, komplizierten und komplexen Veränderungen und hat entsprechende logische Modelle entwickelt; denn die Art einer Veränderung hat wesentliche Implikationen für das weitere Vorgehen sowie für die Möglichkeiten und Grenzen der Wirksamkeit (s. ROGERS 2011; GLOUBERMAN/ZIMMERMAN 2002; KURTZ/SNOWDEN 2003). Nach BEWYL ergibt sich für ZIMMERMAN diese Kategorisierung in „einfache“, „komplizierte“ und „komplexe“ Situationen aus dem „Grad der Unsicherheit“ und „nach Grad des Konflikts zwischen den Stakeholdern darüber, wie wünschenswert eine Intervention“ ist, die nicht nach standardisierten Regeln und mechanistisch bearbeitbar ist (BEWYL 2011, S. 152). Siehe Abb. 2:

Abbildung 2: Einfach, Kompliziert, Komplex: zwei Rahmenwerke

	Glouberman und Zimmermann 2002	Kurtz und Snowden 2003
Einfach	Bewährte „Rezepte“ garantieren Reproduzierbarkeit. Kein Fachwissen erforderlich	Domäne des „Bekanntens“, Ursache und Wirkung sind wohlverstanden; bewährte Methoden können sicher empfohlen werden
Kompliziert	Erfolg erfordert ein hohes Maß an Fachwissen in vielen Spezialgebieten + Koordination	Domäne des „Wissen-Könnens“, Fachwissen ist erforderlich
Komplex	Jede Situation ist einzigartig – vorheriger Erfolg garantiert keinen zukünftigen Erfolg; Fachwissen kann helfen, genügt aber nicht; Beziehungen spielen eine Schlüsselrolle	Domäne des „Nicht-Wissen-Könnens“, Muster sind nur in der Retrospektive erkennbar

Quelle: ROGERS, Patricia: Program theory and logic models for systemic evaluation. International Conference on Systemic Approaches in Evaluation. Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ). Eschborn, Germany 25.–26. January 2011: www.rmit.edu.au

Ähnlich unterscheidet SCHÄFFTER vier Modelle gesellschaftlicher Transformation, die er verschiedenen Lernmodellen zuordnet – siehe Abb. 3.

JANTA trifft eine weitere Unterscheidung zwischen Maßnahmen der „Organisationsentwicklung (Wandel 1. Ordnung), die zu einer Modifikation der bestehenden Arbeitsweise eines Unternehmens führen, ohne Veränderung des herrschenden Bezugsrahmens, sodass Kontinuität mit den in der Vergangenheit angestrebten Zielen bestehen bleibt“ und „Organizational Transformation (Wandel 2. Ordnung)“. Diese „beinhaltet eine einschneidende, paradigmatische Änderung der Arbeitsweise eines Unternehmens mit Änderung des Bezugsrahmens.

3 Analytisch zu klären und differenziert anzugehen sind ferner Kernbegriffe wie „Transfer“ und „Wirkung“ (siehe u. a.: SCHEMME/NOVAK/GRACIA-WÜLFING 2017; SCHEMME 2016).

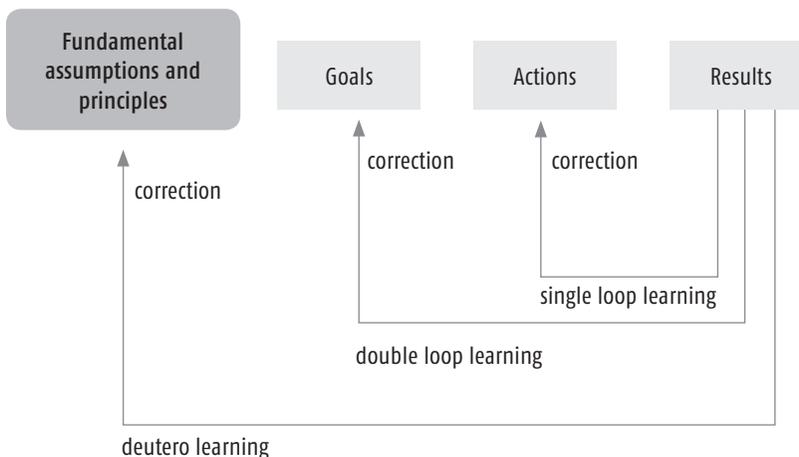
Diese Veränderungen sind qualitativer Natur, es wird nicht reines Wachstum, sondern Entwicklung angestrebt“. Derartige Transformationsprozesse beanspruchen einen Zeitraum von Jahren. (JANTA, 2008, S. 202 f.) – Diese Unterscheidung korrespondiert weitgehend mit den „Formen organisierten Lernens und Innovierens“ nach ARGYRIS/SCHÖN – siehe Abb. 4.

Abbildung 3: Vier Modelle gesellschaftlicher Transformation

Transformationsmuster	Ausgangslage	Lernmodell	Zielwert
Lineare Transformation	A bekannt, defizient	Qualifizierung	B bekannt, zukunftsfähig
Zielbestimmte Transformation	A unbekannt, unbegriffen oder: bekannt, obsolet	Aufklärung, Orientierung an einem Vorbild	B bekannt, erstrebenswert, Lernen am Modell
Zieloffene Transformation	A nicht mehr tragfähig	Suchbewegung, „diffuse Zielgerichtetheit“ (Kade 1985)	B unbestimmt, Möglichkeitsraum, entscheidungsabhängig
Reflexive Transformation	A unbekannt, ungeklärt, bestimmungsbedürftig	Zieloffener Reflexionsprozess, kontinuierliche Selbstvergewisserung	B unverkennbar, wiederholt bestimmungsbedürftig aufgrund der Permanenz des Wandels

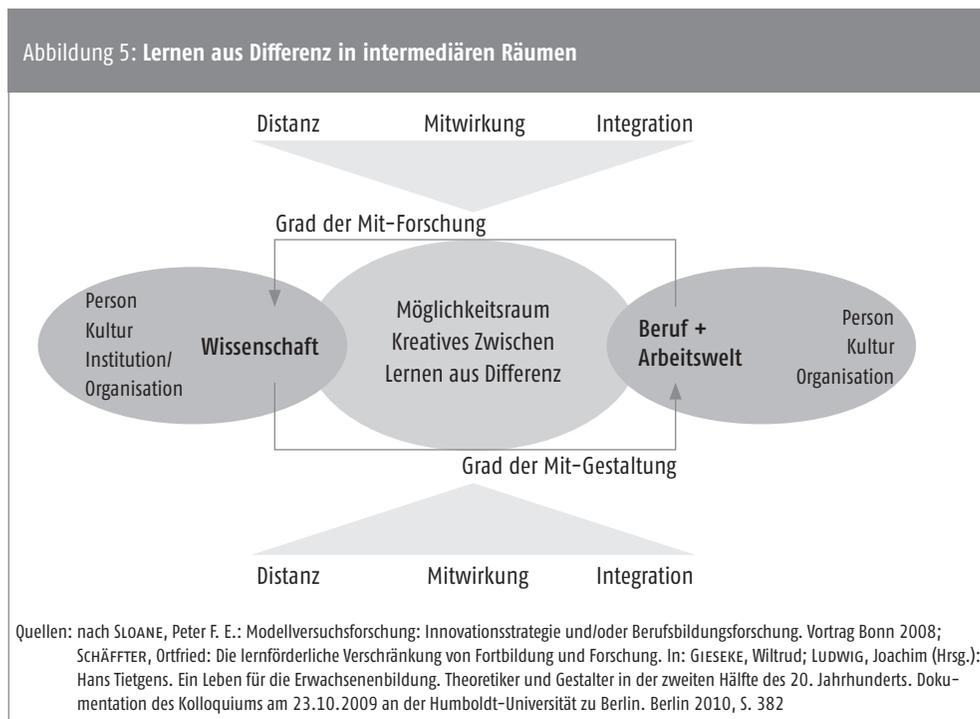
Quelle: nach SCHÄFFTER, Ortfried: Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Baltmannsweiler 2001, S. 29; siehe auch SCHÄFFTER, Ortfried: Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Fehne, Stand 5. Sept. 1998, S. 25–35

Abbildung 4: Formen organisierten Lernens und Innovierens



Quelle: ARGYRIS, Chris; SCHÖN, Donald A.: Organizational Learning II, 1996

Entwicklung und Forschung sowie Evaluation und Validierung sind miteinander verschränkt (vgl. SLOANE 2008). Die Phase der operativen Ausformung und Implementation eines Programms impliziert einen sozialen Prozess, in dem inhaltliche, methodische, kommunikative, personelle und organisationale Aspekte zu integrieren sind. Gestaltung und Forschung sind nicht als getrennte und aufeinanderfolgende Schritte zu bearbeiten, sondern möglichst in einem Prozess zu vermitteln. Praktiker und Praktikerinnen sind nicht nur Zulieferer von Daten und „Adressaten distanzierter Praxisanalysen“, sondern zugleich Subjekte und „Interakteure“ der Konstitution, Revision, Innovation des mit der Modellversuchsforschung Bezweckten.“ (HEID 1995, S. 309). Wissenschaftliche Begleitung soll und will keine Zuschauerforschung betreiben, Informationen nur „abziehen“, um andere zu kontrollieren und zu bewerten, sondern sich auch reflexiv gestalterisch einbringen und am Entwicklungsprozess beteiligen, um im Dialog mit Bildungspraktiker(inne)n und zuständigen Stellen akademisches und praktisches Wissen in Verbindung zu bringen i. S. v. wechselseitigem Lernen. Dazu bedarf es der Schaffung von intermediären „Räumen der Begegnung und Vermittlung“, die neue Möglichkeiten eröffnen. Nach STRAUSS geht es darum, „Mögliches erfahrbar zu machen“ und reifen zu lassen (HUTTER 2014, S. 6 f.; STRAUSS 2014, S. 15). MERKEL bezeichnet es als „Co-working Space ... shared context ... der Distanzen zwischen den unterschiedlichen Arbeits-, Praxis- und Wissenskulturen ... überbrückt und dadurch den Austausch von Erfahrungen, Fertigkeiten und Wissen wahrscheinlicher macht“, damit „the altering of perception möglich wird“. (MERKEL 2014, S. 21) – siehe Abb. 5:



MAYNTZ bekräftigt, dass eine dichotome Phasenvorstellung der Wirklichkeit nicht gerecht wird. Vielmehr handelt es sich um einen umfassenden politischen Prozess, der sich von der Problemartikulation über die Programmentwicklung, die Programmrealisierung, die In-Wert-Setzungsphase bis hin zur Wirkung (impact) erstreckt (vgl. MAYNTZ 1980, S. 10, 236).

„Diese komplexen Wechselwirkungen herauszuarbeiten, ist die Aufgabe einer noch zu entwickelnden, *empirisch fundierten Implementationstheorie*. Auf jeden Fall ist klar, daß infolge dieser komplexen Interdependenzen das Prozeßergebnis nicht von isolierten Faktoren, sondern von der jeweiligen Kombination von Problemstruktur, Typ des gewählten Regelungsinstruments, Implementationsstruktur und Verhalten der Adressaten abhängt.“

(MAYNTZ 1980, S. 248)

Daher gilt es, den Entwurfs- und Implementationsprozess selbst zum Gegenstand reflexiver Forschung zu machen und die Dimension der Anwendungs- und Nutzungspraxis stärker zu thematisieren und zu explizieren einschließlich der organisationalen Rahmenbedingungen. Mit Blick auf die Verbindung von Prozessen, Kontexten und Wirkungen kommt MAYNTZ zu dem Schluss:

„Je mehr man sich der Vielfalt wirksamer Faktoren ... bewußt wird, umso zweifelhafter muß werden, daß Aussagen nach dem üblichen ‚Wenn A – Dann B‘-Schema ... jemals dem komplexen und dynamischen Charakter der untersuchten Vorgänge gerecht werden können.“

(vgl. MAYNTZ 1980, S. 3–8, 13 ff.)

Bei aller anzutreffenden Pragmatik erfordert Begleitforschung ein (bildungs-)theoretisch und methodologisch-methodisches Selbstverständnis sowie die laufende Reflexion externer und interner Kontexte und Prozesse. Ein theoriebasiertes Programmverständnis ist notwendig für die eigene Verortung und Vorgehensweise. Dies setzt eine Triangulation der verschiedenen Bezugsebenen eines Programms voraus. Dazu gehören nicht nur die Bildungspraxen und Ansätze der einzelnen Projekte sowie die Ziele und Inhalte des übergreifenden Programms, sondern auch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), das BIBB, die disziplinäre Wissenschaft und die Fachöffentlichkeit. Ein produktives Zusammenwirken dieser Beteiligten und Ebenen erfordert ein abgestimmtes Programmkonzept, eine möglichst geteilte Interpretation von Programm, sozialer Innovation und Transfer – zumindest eine Verständigung darüber – sowie eine Klärung der unterschiedlichen Rollen und Regeln der wechselseitigen Zusammenarbeit. Annäherungen sollten ferner im Professionsverständnis und -niveau bestehen. Dies ist von besonderer Bedeutung für eine systematische Verzahnung der Vorgehensweisen und Instrumente von externer und interner Begleitforschung auf Programm- und Projektebene.

Angesichts der zu bearbeitenden Komplexität folgert SMOLINER: „Programme sind immer Emergenzphänomene ... komplexe kulturelle Leistungen mit Überraschungsfaktor“ (SMOLI-

NER 2007, S. 96 f.). Ein solches Gefüge muss über eine Zeitspanne von drei bis vier Jahren auch gehalten werden durch Austausch und Verständigung, Rückkopplung und Vernetzung im Programm. Daher sollte der Gestaltungsoffenheit bei der Umsetzung von „innovativen, multizentrischen und emergenten Programmen“ Rechnung getragen werden (WAGNER 2011, S. 149). Umso mehr erweisen sich Kontext-Reflexion und Kontext-Responsivität als zentral für Prozesskompetenz in Entwicklung wie Forschung, die trotz Differenzen miteinander verwoben sind. Denn: Die „Herausforderung ist umso größer, je komplexer und entsprechend je schwerer kalkulierbar diese Kontextbedingungen sind.“ (PONGRATZ/BIRKEN 2015, S. 1) Eine systematische Rekonstruktion von Bedingungen, das Erschließen unterschiedlicher Perspektiven, das gemeinsame Entwerfen von Alternativen sowie die personelle und institutionelle Reflexion der Anschlussfähigkeit von Strategien und Vorgehensweisen unterstützen Prozess-Reflexivität.

2.3 Zum Verhältnis von Wissenschaft und Praxis

Abstrahierendes Denken und praktisches Handeln sind vielfältig aufeinander bezogen. Dennoch wird normalerweise fraglos „unterstellt, daß es sich dabei um zwei verschiedene Größen handelt“. (HEID 1995, S. 297) Eine infolge der historischen Arbeitsteilung zwischen beiden Sphären eingetretene Spaltung und Verselbstständigung ist zwar unbestreitbar. Ausgehend vom Professionsbegriff verweist GIESEKE jedoch grundlagentheoretisch darauf, „dass die Verschränkung von Wissenschaft und Praxis im professionellen Handeln unhintergebar ist. Die Angemessenheit muss immer neu über fallbezogene Reflexionen unter generellen, wissenschaftlichen Befunden zusammengeführt werden. ... Der Professionsgrad hängt vom Verwissenschaftlichungsgrad ab ...“. Der Zusammenhang von Professionalität und Verwissenschaftlichung gilt insbesondere für professionelles Handeln „in Berufen mit hohem interventionistischem Bezug auf den Menschen (wie im Falle des Rechts, der Gesundheit und der Bildung)“ (GIESEKE 2002, S. 1–3; s. auch GIESEKE 2010).

HEID weist auf den Umstand hin: „Wissen ist nicht schon Können, erst recht noch kein Tun.“ Durch den Situations- und Fallbezug aber kann theoretisches Wissen in Können transformiert werden. Unter Berufung auf AEBLI unterstreicht auch er „die Fragwürdigkeit dualistischen Denkens“ und bekräftigt „die Kontinuität eines ‚Übergangs‘ vom ... denkenden Handeln zum handelnden Denken“. Denn: „Es gibt keine theorielose (menschliche) Praxis, und es gibt keine ... menschliche Aktivität, die nicht selbst menschliche und gesellschaftliche Praxis ist.“ (AEBLI 1980, S. 13 ff. in: HEID 1995, S. 297 f.) „Im umfassenden Sinn ... bedeutet ‚Praxis‘ ein ... in Handlungen umgesetztes, vergegenständlichtes Wissen“ (SCHMIDT 1973, S. 1108). HEID fährt fort:

„Jedes einzelne Element der überaus komplexen Struktur und des höchst verwickelten Prozesses jenes Aktivitäts-‚Gefüges‘, das wir ‚Praxis‘ nennen, impliziert also eine völlig unterschätzte Menge und Qualität (bewährter) theoretischer Annahmen. ... Unabhängig davon, daß es einerseits keine theorielose Praxis und andererseits keine Wissenschaft gibt, die nicht aus sozialer Praxis resultiert oder gar besteht, gibt es keine

Wissenschaft und erst recht keine Erziehungswissenschaft, die nicht ihren Gegenstand verändert, angefangen von der Gegenstandskonstitution, über experimentelle Variationen bis hin zur Praxis sogenannter Aktions- und Handlungsforscher.“

(HEID 1995, S. 299 f.)

In Anlehnung an soziologische Praxistheorie benennen PONGRATZ/BIRKEN sechs grundlegende Praxisaspekte: Temporalität, Materialität, Artefakte/Arbeitsmittel, Routinen/individuelle Gewohnheiten und kollektiv geteilte Handlungsmuster, Skripte/Handlungsschemata und Spiele (PONGRATZ/BIRKEN 2015, S. 10 ff.), die es zu beachten gelte. Dazu gehören zentral auch die Dimensionen der Sinnhaftigkeit und Sinnlichkeit, denn Praxis umfasst weitaus mehr als nur Routinehandeln. HONNETH versteht unter Praxis „einerseits die Hervorhebung der kreativen, schöpferischen Dimension aller menschlichen Praxis, andererseits die Betonung des habitualisierten, sozial gesteuerten Charakters allen gesellschaftlichen Handelns“. (HONNETH 1987, S. 31)

(Die analytischen Differenzierungen können hier nur grob thesenartig angerissen werden.)

2.4 „Wirklichkeits-Annahmen“ und „Selbst-Missverständnisse“

Veränderungsmaßnahmen in Organisationen wirken sich auf vertraute Berufsrollen aus, „Kompetenzen und damit verbundenes gewohntes Selbstverständnis werden relativiert und sind plötzlich ungeeignet, um die neuen Erfordernisse veränderter Berufsrollen und Berufsaufgaben zu bewältigen“. Um die damit einhergehende Ungewissheit zu ertragen, stellt „zwischenmenschliche Kommunikation eine entscheidende Schnittstelle im Prozeßablauf“ dar. Dabei müssen die individuellen Motive von Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen berücksichtigt werden. Dies gilt umso mehr, je tiefgreifender Veränderungen sind. (JANTA, 2008, S. 199 ff.)

Nicht zufällig konstatiert LUTZI auffallende Widersprüche zwischen der „Rede von Innovation, Kreativität und Flexibilität beim laufenden Wandel in Organisationen ... zu einem buchhalterischen Zugang, wenn es um die Planung konkreter Veränderungsvorhaben geht. ...“ Die Autorin versteht diesen Widerspruch als „Ausdruck eines Versuchs, die im Zusammenhang mit grundlegenden Veränderungsprozessen mobilisierten Gefühle der Angst und Unsicherheit durch eine möglichst genau geregelte Steuerung der Prozesse zu vermeiden“. Sie verweist sowohl auf die „Bedeutung eines potentiellen Raums für Veränderungsprozesse in Organisationen“ als auch auf die „Diskrepanz zwischen Plan und Wirklichkeit“: „Der Plan verliert jedoch aufgrund seiner ‚Konkretheit‘ seinen potentiellen Charakter und wird für die Wirklichkeit gehalten.“ (LUTZI 2002, S. 103, 106, 111) BRUNSSON zufolge liegt der Fehler bereits in der „Annahme einer hierarchisch-linearen Beziehung ... zwischen Planung und Umsetzung, zwischen Denken und Handeln ...“ (BRUNSSON 1989 zit. in: LUTZI 2002, S. 109, 111) Dem „mangelnden Verständnis“ für die „prinzipielle Unbestimmtheit von Reformprozessen“ steht eine „Überschätzung der Bedeutung von ... formalen Regeln und Organisationsstruktu-

ren“ gegenüber. (SCHARPF 1987, S. 144) Entsprechend beharrlich hält sich die Vorstellung in den Köpfen, „Veränderungen könnten ingenieurmäßig geplant und umgesetzt werden ... Es findet eine Spaltung statt zwischen denjenigen, die den Prozess steuern, die entscheiden, ... und denjenigen, die als Organisation zum Gegenstand der Bearbeitung werden und sich verändern und umstrukturieren müssen.“ (vgl. DOPPLER 2002 in: LUTZI 2002, S. 98 f.)

Analog zu dem in der (deutschen) Nachkriegszeit dominanten normativen Paradigma wird die „Modellierung des Sozialen“ als Norm im Sinne eines relativ fixen Designs vorgegeben bzw. abverlangt. Demgegenüber betont der Begriff des „Interpretativen Paradigmas“ soziologische und pädagogische Ansätze, „deren Gemeinsamkeit darin besteht, dass sie Interaktionen zwischen menschlichen Akteuren primär als aktive und kreative Deutungsprozesse erklären.“ (WIKIBOOKS; PLUSPEDIA 16.11.2016; vgl. WILSON 1973, 1970) Wissenschaft erschließt und analysiert nicht nur die Interpretationen handelnder Personen im Berufs- und Arbeitszusammenhang und bedient sich hierzu vielfältiger Methoden der qualitativen Forschung; sie wirkt darüber hinaus mit an der De- und Rekonstruktion von Deutungen beispielsweise durch Beratung und Vermittlung, Austausch und Diskurs. Um den psychosozialen Aspekt nicht zu vernachlässigen, Vertrauen zu schaffen sowie die Bereitschaft und Akzeptanz für Veränderungen zu erhöhen, sollten Steuerungsformen kooperativ und partizipativ angelegt sein – trotz bestehender formaler Asymmetrien.

Zu den „Wirklichkeitsannahmen“ und „Selbst-Missverständnissen“, die einem inter- und transdisziplinären Vorgehen widersprechen, gehören ein Denken in Hierarchien sowie unreflektierte Interpretationsroutinen und reduktionistische Zuschreibungen. In Zeiten von „Neuer Steuerung“ und „Evaluierungen, Evaluierungen ... Evaluitis“ (FREY 2007; vgl. HELD 2015) wird Reformprogrammen häufig eine bürokratisch-hierarchische, standardisierte und statische Vorstellung von Programmen zugrunde gelegt, der man eindimensional mit „Managen“ begegnet. Das Paradigma gemeinsamen Lernens im Zuge der qualitativen Verbesserung der Bildungspraxis tritt zurück hinter das Paradigma der Legitimation und Erfolgskontrolle. Wissenschaftliche Begleitforschung wird gedanklich und praktisch mit Evaluation und Dienstleistung kurzgeschlossen. Gängige Denkschemata, Rhetoriken und latente Sinnstrukturen von bekannten Termini wie „Messen“, „Monitoring“, „Intervention“ oder „Evidenz“ werden im quantitativ orientierten, verwertungs- und bewertungsorientierten Mainstreamansatz (vgl. KROMREY 2001) vielfach reproduziert, aber im Sinne von Sprachkritik und im Interesse von Begründungstiefe wenig hinterfragt, als wären sie selbstverständlich – von der genderanalytischen Blindheit gegenüber offensichtlichen Asymmetrien ganz abgesehen.

„Wenn man über eine alltagsprachliche Begriffsverwendung hinauskommen (...) will, so kann man sich zunächst der ‚Arbeit am Begriff‘ nicht entziehen. Begriffe steuern die Wahrnehmung von ‚empirischen Sachverhalten‘ und erweisen sich häufig genug als Erkenntnishindernis.“

(SCHÄFFTER 1998, S. 41)

3. Anschlüsse an theoretische und methodologische Diskurse

Wissenschaftliche Begleitung von Modellprogrammen befindet sich im Schnittbereich unterschiedlicher Forschungstraditionen und Diskursarenen und verwendet auf der Basis ihrer (berufs)bildungs- und arbeitswissenschaftlichen Ausrichtung Elemente aus Ansätzen wie:

- ▶ Aktionsforschung – verknüpft mit Kritischer Theorie (s. u. a. GUSTAVSEN 1992)
- ▶ Phänomenologie + subjektorientierte, sozialpsychologische Tradition (s. LEITHÄUSER/VOLMERS 1988)
- ▶ Modus 2-Forschung (s. GIBBONS, NOVOTNY u. a. 1994)
- ▶ Handlungsforschung (s. u. a. DEHNBOSTEL 1998)
- ▶ Konstruktive Sozialwissenschaft (s. LANGE/SENGHAAS-KNOBLOCH 1997)
- ▶ Inter- und transdisziplinäre Forschung (s. u. a. BERGMANN/SCHRAMM 2008)
- ▶ Partizipativ orientierte qualitative Forschung (s. u. a. UNGER 2012)
- ▶ Transformative Forschung (s. SCHNEIDEWIND/SINGER-BRODOWSKI 2013)
- ▶ Design-Based Research (s. EULER/SLOANE 2014).

(Auf die genannten Forschungslinien wird in den Beiträgen des vorliegenden Bandes noch eingegangen.)

Besondere Resonanz findet die von GIBBONS, NOVOTNY u. a. formulierte Interpretation des Übergangs von Wissenschaft in den Modus 2 (s. GIBBONS, NOVOTNY u. a. 1994, S. 3 ff.). Als Charakteristika von Forschung im Modus 2 gelten nach CARRIER:

- ▶ die Erzeugung von Wissen im Anwendungszusammenhang, insbesondere wenn die Lösung praktischer Herausforderungen sich nicht wesentlich auf vorhandenes Wissen stützen kann – also im Zusammenhang mit innovativen Entwicklungen
- ▶ Transdisziplinarität: die Forschungsagenda wird unter Einbeziehung von Akteuren im Feld festgelegt
- ▶ institutionelle Heterogenität: Forschung findet unter verschiedenartigen organisatorischen Rahmenbedingungen statt, nicht überwiegend an Universitäten
- ▶ gesellschaftliche Rechenschaftslegung über die erfolgte Problemlösung
- ▶ veränderte Qualitätsmaßstäbe: wissenschaftlich und außerwissenschaftlich begründete Kriterien wie z. B. soziale Verantwortung und Verträglichkeit. Neben epistemischen gewinnen ethische und soziale Werte im Erkenntnisprozess an Bedeutung. Zudem geraten Risiken und Nebenwirkungen stärker in den Blick. „Soziale Werte sind Teil von Verfahren der Geltungssicherung und können zur Objektivierung des Wissens beitragen.“ Diese ergibt sich in sozialen Beteiligungsverfahren aus wechselseitiger Kontrolle und Kritik aus pluralen Perspektiven.

(vgl. CARRIER 2006, S. 158 f., 173, 177)

Insgesamt konstatiert CARRIER als eine Auswirkung des Anwendungsdrucks auf Wissenschaft: „Spezifische, nicht universelle Erkenntnisziele bestimmen die Agenda.“ (CARRIER 2006, S. 159). Nach KROHN hat gerade die Spezifität des Forschungsgegenstandes – durch das Zusammentreffen vieler kontingenter Faktoren – besondere Bedeutung für transdisziplinäre Forschung, der Einzelfall exemplarisch für ähnliche Fälle bzw. für eine verallgemeinernde Aussage: „Transdisziplinäre Forschung vereinigt in sich die Spannung zwischen der Erwartung nach wissenschaftlicher Behandlung von Einzelfällen und der Erwartung nach verallgemeinerungsfähigem Wissen. ... Die Gestaltungsaufgabe jedes transdisziplinären Projektes ist stets eingebunden in die Arbeit theoretischer Modellierung.“ (KROHN 2008, S. 39, 40–43, 45)

Am Beispiel der Harvard-Case-Study-Method postuliert KROHN, dass „durch das permanente Durchspielen von Fallstudien mehr Kompetenzen erworben werden können als durch das Erlernen von theoretischem und methodischem Wissen und seine Anwendungen“. Dazu zählen die Erfassung komplexer Situationen und das Entscheiden in unsicheren Situationen. Nur durch das Studium komplexer Fälle könnten Expertise und Professionalität im doppelten Sinne erlangt werden: „als Wechselspiel zwischen theoretischer Konstruktion und experimenteller Forschung“ und eines „situationsgerechten Handelns“. (KROHN 2008, S. 47 f., 50–53) Gleichwohl sei im Zusammenhang mit Fallstudien an die für Professionalität unabdingbare Verschränkung von reflektierter Theorie und reflektierter Praxis erinnert (GIESEKE 2002, 2010; s. Abschnitt 2.3).

Der Forderung nach mehr nomologischer Hypothesenbildung und explikativen Hypothesentests hält KROHN die „Relevanz des Konkreten und die Fragwürdigkeit des Gesetzesbegriffs“ entgegen. Selbst die Grundgesetze der Physik gelten nur für hoch idealisierte Objekte, die in der Realwelt nicht existieren. Dies verdeutlicht er am Beispiel des Gesetzes des freien Falls. In ähnlicher Form gilt dies für den Pflanzenanbau: Auch hier kommt es auf verschiedene Komponenten an wie die Herkunft und Qualität des Saatguts, den Zeitpunkt der Aussaat, die Bodenbeschaffenheit, Klimafaktoren, die Pflege, Schädlinge, den Zeitpunkt der Ernte, die Lagerung usw. „Die Gesetze sind daher streng genommen falsch, wenn sie als empirische Beschreibung der Wirklichkeit genommen werden. ... Wenn bereits für allgemeingültige Gesetze gilt, dass sie in genauer Lesart keinen empirischen Gehalt haben, hängt der Grundgedanke in der Luft, dass die Wirklichkeit nach der Idee des Reduktionismus interpretiert werden kann.“ Denn „bei der Berechnung konkreter Fälle treten intervenierende Faktoren auf, die nicht im Modell stecken ... die Kontingenz der Umstände. Die von solchen Umständen abhängigen Gesetzmäßigkeiten können nur im Kontakt mit der historischen Untersuchung der Gegenstände und ihrer Bedingungsbedingungen untersucht werden. Dem Idiographischen wird offiziell Eingang gewährt in die Erfassung der Gesetzmäßigkeit.“ (KROHN 2008, S. 56–59) KROHN verweist weiter darauf: „Die verschiedenen Anstrengungen in den Sozialwissenschaften zur Formulierung von diachronen oder synchronen Gesetzmäßigkeiten haben ... niemals zu Ergebnissen geführt, die auch nur annähernd mit dem Status der bedingten Kausalitäten

in den naturwissenschaftlichen Spezialdisziplinen vergleichbar wären.“ (KROHN 2008, S. 60)
Er nimmt Bezug auf Max Webers Idealtypen respektive den

„Modellbegriff als vermittelnde Konstruktion zwischen allgemeinen Gesetzen und Wirklichkeitskonstellationen“ (KROHN 2008, S. 61) Transdisziplinäre Projekte und Programme sind „immer an sehr spezifische Sachgegebenheiten, Ergebniserwartungen und Finanzierungsmodalitäten gebunden. ... Eine zentrale epistemische Qualität transdisziplinärer Forschung liegt daher in der Entwicklung von Methoden der Wissensintegration über disziplinäre Grenzen hinweg – mit dem Ziel, das nomothetische Potenzial und die ideographische Beschreibung in einem Modell zu integrieren, das kausale Wirklichkeitserklärung (Nomothetik) und situative lokale Fallspezifika (Ideographie) möglichst weitgehend aufeinander bezieht. Mit dieser Integrationsleistung übernimmt die transdisziplinäre Forschung eine Leitfunktion für die Entwicklung der Wissensgesellschaft. ... Diese Integration von Forschung und Innovation ist ein entscheidendes Merkmal der Wissensgesellschaft und transdisziplinäre Projekte (*sind, DS*) ihr organisatorischer Ausdruck. ... Ihre Forschungsleistung ist die Erarbeitung professioneller Expertise zur Problemanalyse und Lösungsgestaltung von Einzelfällen. Die professionelle Kompetenz der Forschenden besteht in der Vernetzung von Einzelfällen, in denen gleichgewichtig Ähnlichkeiten und Differenzen herausgearbeitet werden ... Ihre Ressourcen sind die Wissenskerne der Disziplinen oder Forschungsfelder. Ihre Instrumente sind Modellierungen, die anerkanntes Wissen verschiedener Disziplinen zusammenfügen und Szenarien der Zukunftsgestaltung für den Einzelfall bereitstellen.“

(KROHN 2008, S. 64–66)

4. Qualitätsaspekte – Desiderata

Die Ausführungen zeigen, dass sich die wissenschaftliche Begleitung von Modellversuchen und politischen Programmen als eine sehr anspruchsvolle erkenntnisgenerierende und potenzialreiche Variante der Bildungs- und Sozialforschung erweist. Gleichwohl werden Qualitätsdimensionen deutlich, an denen auf Programm- und Projektebene wie auch im Wissenschaftssystem systematisch weitergearbeitet werden sollte. Von entscheidender Bedeutung für die Qualität sind eine gegenstands begründete Auseinandersetzung, wissenschaftliche Fundierung sowie adäquate Formen und Methoden der Verbindung von Forschung und Intervention. Innovationsprogramme legen offene und dynamische Planungssysteme sowie eine responsive Begleitung und Forschung nahe. Der notwendige Wechsel zwischen praktischem Engagement und reflexiver, wissenschaftlicher Distanzierung kann nicht allein der von Entwicklungslogik individueller Biografien von Forscherpersönlichkeiten abhängig gemacht werden, sondern sollte strukturell im Hochschulkontext institutionalisiert und verankert werden (vgl. SCHÄFFTER 2016). Die Nachwuchsförderung und wissenschaftliche Weiterbildung der Begleitforschung erfordert komplementär eine Rückbindung an berufliche Handlungsfelder,

in denen die Absolventen und Absolventinnen zum Einsatz kommen, und eine Kooperation mit Institutionen wie dem BIBB, die Innovationsprogramme aus Mitteln des BMBF fördern und fachlich-wissenschaftlich begleiten. Im Einzelnen wird empfohlen:

- ▶ die Ausbildung und regelmäßige wissenschaftliche Weiterbildung zur Begleitforschung auf Programm- und Projektebene an Hochschulen und Universitäten zu institutionalisieren zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses, um einen verbesserten Anschluss an Entwicklungen im Wissenschaftssystem zu gewährleisten und Erkenntnis- und Gestaltungsmöglichkeiten auszuweiten (BÖHLE 2013, S. 55) (z. B. neue Ansätze der (Bildungs-) Beratungsforschung, Organisations- und Arbeitsforschung, Reflexion des Wissenschaftskontexts, Ausbau der Zusammenarbeit in wissenschaftlichen Netzwerken)
- ▶ einen gegenstandsangemessenen, wissenschaftstheoretisch adäquaten und handlungshermeneutischen Begründungsrahmen zu erarbeiten; die Debatte zu den theoretischen und methodologischen Grundlagen gestaltungsorientierter Forschung weiterzuführen einschließlich der Definition und Präzisierung analytisch wichtiger Kategorien unter Einbezug der Ergebnisse der Frauen- und Geschlechterforschung, um die Konsistenz von Gegenstand/Thema, Theorie, Methodologie und Empirie zu erhöhen
- ▶ Forschungsfragen explizit auszuformulieren und das jeweilige Forschungsverständnis zu explizieren (kein Betriebsgeheimnis)
- ▶ über etablierte Ansätze hinauszudenken – mehr Mut, neue, eigenständige Ansätze zu entwickeln unter Berücksichtigung neuer Untersuchungsfelder
- ▶ Die Darstellung und Interpretation der Datenauswertung bleibt zum Teil nebulös – daher gilt es, das Niveau der Auswertung zu erhöhen und die Verfahrensdokumentation der Entwicklungs-, Begleitungs- und Forschungsprozesse auszubauen. Denn die Explikationsfunktion ist wichtig für den Wissenstransfer und die intersubjektive Nachvollziehbarkeit. Zur Sichtbarmachung von Ergebnissen gehört es auch, Schreibpraktiken zu optimieren und Darstellungsformen zu erweitern.
- ▶ die Überbewertung von Gesprächs- gegenüber Beobachtungs- und Handlungsdaten auszubalancieren, z. B. Beobachtung von Interaktionen – Balance von Kommunikation und Analyse
- ▶ Ausbau der Innovations-, Transfer- und Wirkungsforschung, um Entwicklungen über längere Zeiträume sichtbar zu machen: der Rezeption und Feedbacks von Adressaten einen größeren Stellenwert als Bestandteil des Forschungsprozesses zu geben neben der Wissensschaffung und dem Wissenstransfer – das Augenmerk auf die Trias Wissenschaft, Bildungspraxis und Rezipienten zu richten und um Wirkungen zu berücksichtigen
- ▶ mehrsprachige Publikationen auszubauen, um auch die internationale Rezeption auszuweiten
- ▶ ethische Aspekte in der Wissenschaft-Bildungspraxis-Beziehung stärker zu reflektieren
- ▶ Forschungssupervision einzuführen und zu etablieren zur Methodenreflexion, Beratung etc. (s. MÖLLER 2003).

In Anbetracht der Potenziale dieses Forschungstyps und seiner überwiegend erfolgreichen Forschungspraxis gilt es weiterhin, den Ansatz der gestaltungsorientierten Forschung ins rechte Licht zu rücken, ihn qualitativ zu stärken, kritisch zu begleiten und seine institutionelle Verankerung weiter auszubauen – und dabei seine Unabhängigkeit zu wahren. Für wertvolle Anregungen und kritische Kommentare danke ich Dr. Beate Groß.

Literatur

- AEBLI, Hans: Denken: Das Ordnen des Tuns. Bd. I: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie. Stuttgart 1980.
- ARGYRIS, Chris; SCHÖN, Donald A.: Organizational Learning II, Addison-Wesley 1996.
- BECK, Klaus: Vom Wert berufs- und wirtschaftspädagogischer Forschung für die Berufsbildungspraxis – eine erneute Stellungnahme zum „Theorie-Praxis-Problem“. In: SEIFRIED, Jürgen; BONZ, Bernhard (Hrsg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Handlungsfelder und Grundprobleme. Baltmannsweiler 2015.
- BERGMANN, Matthias; SCHRAMM, Engelbert: Innovation durch Integration – Eine Einleitung. In: BERGMANN, Matthias; SCHRAMM, Engelbert (Hrsg.): Transdisziplinäre Forschung. Integrative Forschungsprozesse verstehen und bewerten. Frankfurt/Main 2008, S. 7–18.
- BEWYL, Wolfgang: Rezension zu: Patton, Michael Quinn: Developmental Evaluation: Applying Complexity Concepts to Enhance Innovation and Use. New York 2010 – In: Zeitschrift für Evaluation, Jg. 10, Heft 1, 2011, S. 151–154.
- BÖHLE, Fritz: Was ist Wissenschaft? Anregungen zu einer (Re-)Definition der Wissenschaftlichkeit anwendungsorientierter Begleitforschung. In: SEVERING, Eckart; WEISS, Reinhold (Hrsg.): Qualität in der Berufsbildungsforschung. BIBB (Hrsg.) Bonn 2012, S. 49–59.
- BORRIS, Friedrich von: Weltentwerfen. Eine politische Designtheorie. Berlin 2016.
- BOURDIEU, Pierre: Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt/M. 1993.
- BOURDIEU, Pierre. In: Bourdieu, Pierre; Wacquant, Loic: Reflexive Anthropologie. Frankfurt/M. 1996.
- BRANDSTÄTTER, Ursula: Zwischen Wissenschaft und Kunst. Transdisziplinarität in der Lehre an Kunsthochschulen. In: JÄGER, Dagmar; FRANKE, Vera; SCHILD, Margit; VON HASSELBACH, Julia von et al.: Künstlerische Transformationen. Berlin 2010, S. 195.
- BREMER, Rainer: Methodologische Probleme des Feldzugangs in der Modellversuchsforschung. Präsentation im Rahmen der BIBB-Forschungswerkstatt. Bonn 06.02.2008.
- BRUNSSON, Nils: The Organization of Hypocrisy. Chichester 1989.
- BÜCHTER, Karin; FISCHER, Martin; SCHLÖMER, Tobias: Call for Papers bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online 2016 Nr. 32, S. 2, 11/2016.
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Modellversuche – Ein Instrument zur Weiterentwicklung beruflicher Bildungspraxis. Berlin 1978.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF): Grundsatzpapier des Bundesministeriums für Bildung und Forschung zur Partizipation. Berlin 2016.
- BURKART, Thomas. Qualitatives Experiment. In: MEY, Günter; MRUCK, Katja (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden 2010, S. 252–262.

- CARRIER, Martin: Wissenschaftstheorie. Hamburg 2006.
- DAUSIEN, Bettina: Reflexivität, Vertrauen, Professionalität. In: FQS Volume 8, No. 1, January 2007.
- DEHNBOSTEL, Peter; DIETRICH, Andreas; HOLZ, Heinz: Modellversuche zwischen Praxisgestaltung, Berufsbildungsforschung und -politik. In: BIBB (Hrsg.): 40 Jahre BIBB. 40 Jahre Forschen – Beraten – Zukunft gestalten. Bonn 2010, S. 149–159.
- DEHNBOSTEL, Peter: Neuorientierung der Begleitforschung von Modellversuchen angesichts des betrieblichen und wissenschaftlichen Wandels. In: BUSIAN, Anne; DREES, Gerhard; LANG, Martin (Hrsg.): Mensch – Bildung – Beruf. Herausforderungen an die Berufspädagogik. Bochum/Freiburg 2004, S. 292–301.
- DEHNBOSTEL, Peter: Begleitforschung von Modellversuchen zwischen Praxisinnovation und Theorieentwicklung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 94. Band. Heft 2 (1998), S. 186.
- DEUTSCHER BUNDESTAG: Schlussbericht der Enquête-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000“. 11. Deutscher Bundestag. Bundestagsdrucksache 11/7820. 5.9.1990. Sachgebiet 22. Bonn.
- DOPPLER, Klaus: Unternehmenswandel gegen Widerstände. Frankfurt/M. 2002.
- ENZYKLOPÄDIE PLUSPEDIA: http://de.pluspedia.org/wiki/Interpretatives_paradigma Stand: 25.08.2016.
- EULER, Dieter; SLOANE, Peter F. E. (Hrsg.): Design-Based-Research. Paderborn 2014.
- EULER, Dieter: Wirkungs- vs. Gestaltungsforschung – eine feindliche Koexistenz? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2011) 107, S. 520–542.
- EULER, Dieter: Unterschiedliche Forschungszugänge in der Berufsbildung – eine feindliche Koexistenz? In: SEVERING, Eckhart; WEISS, Reinhold (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der Berufsbildungsforschung. Bonn 2013, S. 29–46.
- EULER, Dieter; HOWALDT, Jürgen; REINMANN, Gabi; WEISS, Reinhold: Neue Forschungsverständnisse in den Sozialwissenschaften: Konsequenzen für die Berufsbildungsforschung im Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn 2008 – Wissenschaftliches Diskussions-Papier Heft 94.
- EULER, Dieter: Potenziale von Modellprogrammen für die Berufsbildungsforschung. 2003 – Research Gate: <https://www.researchgate.net/publications/36385699>
- FLICK, Uwe: Triangulation. Eine Einführung. Wiesbaden 2004.
- FLUSSER, Vilém: Vom Stand der Dinge. Göttingen 1993.
- FREY, Bruno S.: Evaluierungen, Evaluierungen ... Evaluitis. Zürich 2007.
- FROESE, Anna; MEVISSEN, Nathalie: Fragmentierter Wissenstransfer der Sozialwissenschaften: Zur Relevanz disziplinspezifischer Kontextfaktoren. In: FROESE, Anna; SIMON, Dagmar; BÖTTCHER, Julia (Hrsg.): Sozialwissenschaft und Gesellschaft. Neue Verortungen von Wissenstransfer. Bielefeld 2016, S. 31–62.
- FUHS, Burkhard: Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft. Darmstadt 2007.
- GIBBONS, Michael; NOVOTNY, Helga u. a.: The new production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Sciences. London 1994.
- GIESEKE, Wiltrud: Professionstheorie. In: ONLINE-WÖRTERBUCH ERWACHSENENBILDUNG. Basierend auf: ARNOLD, Rolf; NOLDA, Sigrid; NUSSL, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2. überarbeitete Auflage. Stuttgart 2010.
- GIESEKE, Wiltrud: Das Forschungsarrangement Perspektivenverschränkung. In: Dies. (Hrsg.): Qualitative Forschungsverfahren in Perspektivenverschränkung. Dokumentation des Kolloquiums anlässlich des 60. Geburtstages von Frau Prof. Dr. Wiltrud Gieseke am 29. Juni 2007. Erwachsenenpädagogischer Report, Bd. 11. Berlin 2007 (Humboldt-Universität).

- GIESEKE, Wiltrud: Was ist erwachsenenpädagogische Professionalität? In: OTTO, Hans-Uwe; RAUSCHENBACH, Thomas; VOGEL, Peter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Opladen 2002. – Zitiert in: Professionstheorie. In: Online-Wörterbuch Erwachsenenbildung: [www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch/?tx_buhutbedulexicon_m ...](http://www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch/?tx_buhutbedulexicon_m...) vom 25.08.2016
- GIESEKE, Wiltrud (Hrsg.): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs „Entwicklung und Erprobung eines Berufseinführungskonzepts für hauptberufliche Erwachsenenbildner/-innen“. Recklinghausen 2000, S. 330.
- GLOUBERMAN, Sholom; ZIMMERMAN, Ben: Complicated and Complex Systems: What would Successful Reform of Medicare Look Like? Ottawa: Commission on the Future of Health care in Canada, 2002. http://www.healthandeverything.org/fi_les/Glouberman_E.pdf. – Stand: 02.12.2016.
- GRUBER, Hans; MANDL, Heinz: Expertise und Erfahrung. In: GRUBER, Hans; ZIEGLER, Albert (Hrsg.): Expertiseforschung. Theoretische und methodische Grundlagen. Opladen 1996, S. 18–34.
- GUSTAVSEN, Björn: Dialog und Entwicklung. Kommunikationstheorie, Aktionsforschung und Strukturreformen in der Arbeitswelt. Berlin 1992.
- HAUBRICH, Karin: Sozialpolitische Innovationen ermöglichen. Die Entwicklung der rekonstruktiven Programmtheorie – Evaluation am Beispiel der Modellförderung in der Kinder- und Jugendhilfe. Münster 2009.
- HEID, Helmut: Zwischen Forschungspraxis und Praxisforschung. In: TWARDY, Martin (Hrsg.): Modellversuchsforschung als Berufsbildungsforschung. Köln 1995, S. 295–327.
- HELD, Josef: Praxisforschung und Evaluation. In: ALLESPACH, Martin; HELD, Josef: Handbuch Subjektwissenschaft. Ein emanzipatorischer Ansatz in Forschung und Praxis. Frankfurt/M. 2015, S. 185–202.
- HILLEBRANDT, Frank: Soziologische Praxistheorien. Eine Einführung. Wiesbaden 2014.
- HIRSCHAUER, Stefan: Die Empiriegeladenheit von Theorien und der Erfindungsreichtum der Praxis. In: HIRSCHAUER, Stefan; KALTHOFF, Herbert; LINDEMANN, Gesa: Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung. Frankfurt/M. 2008, S. 165–187.
- HOLZ, Heinz; SCHEMME, Dorothea (Hrsg.): Wissenschaftliche Begleitung bei der Neugestaltung des Lernens. Bielefeld 2005.
- HONNETH, Axel im Gespräch mit Pierre Bourdieu. In: BOURDIEU, Pierre: Rede und Antwort. Frankfurt/M. 1987, S. 31.
- HUTTER, Michael: WZB-Mitteilungen 145. Wissenschaftszentrum Berlin (Hrsg.). Berlin 2014, S. 6–8.
- IBERT, Oliver; MÜLLER, Felix; STEIN, Axel: Produktive Differenzen. Eine dynamische Netzwerkanalyse von Innovationsprozessen. Bielefeld 2014.
- JANTA, Bernhard: Was verändert die Veränderung: Ein Navigationssystem für Transformationsprozesse. In: Konflikte und Potenziale in Veränderungsprozessen. Psychodynamische Organisationsberatung. 2. Auflage bearbeitet von LOHMER, Mathias. München 2008, S. 198–215.
- KLEINING, Gerhard: Das qualitative Experiment. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 38, 1986, S. 724–750.
- KLEINING, Gerhard: Heuristik als Basismethodologie. In: MEY, Günter; MRUCK, Katja (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden 2010, S. 65–78.
- KROHN, WOLFGANG: Epistemische Qualitäten transdisziplinärer Forschung. In: BERGMANN, Matthias; SCHRAMM, Engelbert (Hrsg.): Transdisziplinäre Forschung. Integrierte Forschungsprozesse verstehen und bewerten. Frankfurt/M. 2008, S. 39–68.

- KROMREY, Helmut: Evaluation – ein vielschichtiges Konzept. Begriff und Methodik von Evaluierung und Evaluationsforschung. Empfehlungen für die Praxis. In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis 24 (2001) 2, S. 105–131.
- KUEFFER, Christoph; HIRSCH HADORN, Gertrud; BAMMER, Gabriele; VAN KERHOFF, Lorrae; POHL, Christian: Towards a Publication Culture in Transdisciplinary Research. GAIA, 16 (1) 2007, p. 22–26.
- KURTZ, Cynthia; SNOWDEN, David John: The New Dynamics of Strategy: Sense-making in a Complex and Complicated World, IBM Systems Journal 42 (2003) 3, p. 462–83.
- LANGE, Hellmuth; SENGHAAS-KNOBLOCH, Eva (Hrsg.): Konstruktive Sozialwissenschaft. Herausforderung Arbeit, Technik, Organisation. Berlin 1997.
- LATOUR, Bruno: Ein vorsichtiger Prometheus. Design im Zeitalter des Klimawandels. In: Arch+ (2010) 196/197, S. 22–27.
- LEITHÄUSER, Thomas; VOLMERS, Birgit: Psychoanalyse in der Sozialforschung, Eine Einführung am Beispiel einer Sozialpsychologie der Arbeit, Opladen 1988.
- LÜDERS, Christian; REICHERTZ, Jo: Wissenschaftliche Praxis ist, wenn alles funktioniert und keiner weiß, warum – Bemerkungen zur Entwicklung qualitativer Sozialforschung. In: Sozialwissenschaftliche Literatur-Rundschau: SLR; Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Sozialpolitik und Gesellschaftspolitik. Lahnstein 1986.
- LUTZI, Jutta: Solutions looking for questions: Zum Verhältnis von Struktur und Geschichte im Veränderungsprozess. In: Freie Assoziation 9 (2006) 1, S. 91–109.
- LUTZI, Jutta: Ein Wandel der Buchhalter? – Zur Bedeutung des potentiellen Raums für Veränderungsprozesse in Organisationen. In: Freie Assoziation 5 (2002) 1, S. 103–116.
- MAYNTZ, Renate: Die Entwicklung des analytischen Paradigmas der Implementationsforschung. In: MAYNTZ, Renate: Implementation politischer Programme. Empirische Forschungsberichte. Königstein/Ts. 1980, S. 1–19.
- MAYNTZ, Renate: Die Implementation politischer Programme: Theoretische Überlegungen zu einem neuen Forschungsgebiet. In: MAYNTZ, Renate: Implementation politischer Programme. Empirische Forschungsberichte. Königstein/Ts. 1980, S. 236–250.
- MERKEL, Janet: Gärtner der urbanen Arbeitswelt. Wie coworking Spaces kuratiert werden. In: WZB-Mitteilungen 145. Wissenschaftszentrum Berlin (Hrsg.). Berlin 2014, S. 21–22.
- MEVISSSEN, Natalie: Gesucht: ein gemeinsames Verständnis. Wissenschaft und Praxis sind sich fremd und brauchen neue Interaktionsräume. In: WZB-Mitteilungen 145. Wissenschaftszentrum Berlin (Hrsg.). Berlin 2014, S. 29–31.
- MÖLLER, Heidi: Was ist gute Supervision? Grundlagen – Merkmale – Methoden. 2. Auflage. Stuttgart 2003.
- MOLZBERGER, Gabriele; DEHNBOSTEL, Peter: Begleitforschung in der betrieblichen Weiterbildung als Handlungs- und Verwendungsforschung. In: MOLZBERGER, Gabriele u. a.: Weiterbildung in den betrieblichen Arbeitsprozess integrieren. Erfahrungen und Erkenntnisse in kleinen und mittelständischen IT-Unternehmen. Münster 2008, S. 46–53.
- NADIG, Maya; ERDHEIM, Mario: Die Zerstörung der wissenschaftlichen Erfahrung durch das akademische Milieu. In: Berliner Hefte (1980) 15, S. 35–52.
- NIES, Sarah; SAUER, Dieter: Was wird aus der Betriebsfallstudie? Forschungsstrategische Herausforderungen durch Entgrenzung von Arbeit und Betrieb. Arbeits- und industriesoziologische Studien 3 (August 2010) 1, S. 14–23.
- NOLDA, Sigrid: Interpretatives Paradigma. In: Online-Wörterbuch Erwachsenenbildung. Basierend auf: ARNOLD, Rolf; NOLDA, Sigrid; NUISSL, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2. überarbeitete Auflage. Stuttgart 2010.

- OBER, Steffi; PAULICK-THIEL, Caroline: Forschungswende: Zivilgesellschaft beteiligen – Perspektiven einer integrativen Forschungs- und Innovationspolitik. Zivilgesellschaftliche Plattform Forschungswende. Berlin. Working Paper 2015.
- PFEIFFER, Sabine; SCHÜTT, Petra; WÜHR, Daniela: Innovationsarbeit unter Druck braucht agile Forschungsmethoden. „Smarte Innovationsverlaufsanalyse“ als praxisnaher und partizipativer Ansatz explorativer Forschung. In: Arbeits- und industriesoziologische Studien 4 (2011) 1, S. 19–32.
- PLUSPEDIA: [HTTP://DE.PLUSPEDIA.ORG/W/INDEX. php?title=Interpretatives Paradigma&oldid=2317](http://de.pluspedia.org/w/index.php?title=Interpretatives_Paradigma&oldid=2317) – Stand: 23.11.2016.
- POHL, Christian; HIRSCH HADORN, Gertrude: Methodenentwicklung in der transdisziplinären Forschung. In: BERGMANN, Matthias; SCHRAMM, Engelbert (Hrsg.): Transdisziplinäre Forschung. Integrative Forschungsprozesse verstehen und bewerten. Frankfurt/M. 2008, S. 69–92.
- PONGRATZ, Hans J.; BIRKEN, Thomas: Praktikanz als Zieldimension anwendungsorientierter Forschung. In: Forum Qualitative Forschung (FQS). Volume 16, No. 3, Art. 9, September 2015. FQS <http://www.qualitative-research.net/> – Stand: 23.11.2016
- RAUNER, Felix: Innovative Berufsbildung – von einem Versorgungs- zu einem Innovationsprojekt. In: PIENING, Dorothea; RAUNER, Felix (Hrsg.): Innovative Berufsbildung – Auf die Attraktivität für Jugendliche und Unternehmen kommt es an! Berlin 2008, S. 12–41.
- RAUNER, Felix: Modellversuche in der beruflichen Bildung: Zum Transfer ihrer Ergebnisse. ITB-Forschungsberichte 03/2002. Bremen.
- RECKWITZ, Andreas: Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. Zeitschrift für Soziologie 32, 2003, S. 282–301.
- REINMANN, Gabi: Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based-Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung 33 (2005) 1, S. 52–69 – digitalisiert durch DIPF: www.peDocs.de – Stand 24.11.2016.
- REINMANN, Gabi: Reader zum Thema entwicklungsorientierte Bildungsforschung. München 2013. URL: <http://lernen-unibw.de/offene-bildungsressourcen> – Stand: 24.11.2016.
- ROGERS, Patricia: Program theory and logic models for systemic evaluation. International Conference on Systemic Approaches in Evaluation. Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ). Eschborn, Germany 25.–26. January 2011: www.rmit.edu.au – 23.11.2016.
- SCHÄFFTER, Ortfried: Wissenschaftliche Weiterbildung im Medium von Praxisforschung – eine relationstheoretische Deutung. Berlin 2016 (unv. Skript).
- SCHÄFFTER, Ortfried: Die lernförderliche Verschränkung von Fortbildung und Forschung. In: GIESEKE, Wiltrud; LUDWIG, Joachim (Hrsg.): Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Dokumentation des Kolloquiums am 23.10.2009 an der Humboldt-Universität zu Berlin. Berlin 2010, S. 373–382.
- SCHÄFFTER, Ortfried: Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Baltmannsweiler 2001.
- SCHÄFFTER, Ortfried: Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Frehne, Stand 5. Sept. 1998.

- SCHARPF, Fritz W.: Grenzen der institutionellen Reform. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung 1986. IIM/LMP 86–5. Discussion Papers.
- SCHEMME, Dorothea: Wirkungsanalyse und Transfersicherung. Zwischenbericht. Bonn 2016.
- SCHEMME, Dorothea; GROSS, Beate: Reflexive Meta-Evaluation von Modellprogrammen zum betrieblichen Lernen. Bonn 2012.
- SCHEMME, Dorothea; ZIMMERMANN, Doris: Auswahlbibliografie zur „Aktionsforschung“ in Innovationsprogrammen und Modellversuchen. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) Wissenschaftliches Diskussionspapier Heft 108. 2009, <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/2275>
- SCHMIDT, Alfred: Praxis. In: KRINGS, Hermann; BAUMGARTNER, Hans Michael; WILD, Christoph (Hrsg.): Handbuch philosophischer Grundbegriffe. Studienausgabe Bd. 4, München 1973, S. 1107–1138.
- SCHMIDT, Robert: Soziologie der Praktiken. Konzeptionelle Studien und empirische Analysen. Berlin 2012.
- SCHNEIDEWIND, Uwe; SINGER-BRODOWSKI, Mandy: Transformative Forschung. Klimawandel im deutschen Wissenschafts- und Hochschulsystem. Marburg 2013.
- SCHREIER, Margrit: Kontexte qualitativer Sozialforschung: Mixed Methods, Emergent Methods and Arts-Based Research. Einführungsvortrag im Rahmen des Berliner Methodentreffens an der Freien Universität Berlin. Berlin 2016.
- SCHREIER, Margrit; WEYDMANN, Nicole: Skript zum Workshop Fallauswahl im Rahmen des Berliner Methodentreffens an der Freien Universität Berlin. Berlin 2016, Folie.
- SLOANE, Peter F. E.: Modellversuchsforschung: Innovationsstrategie und/oder Berufsbildungsforschung. Vortrag Bonn 2008.
- SLOANE, Peter: Modellversuchsforschung. Überlegungen zu einem wirtschaftspädagogischen Forschungsansatz. Köln 1992.
- SMOLINER, Christian: Evaluation in der Programmforschung oder doch lieber würfeln? Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Wien. In: STOLL-KLEEMANN, Susanne; POHL, Christian (Hrsg.): Evaluation inter- und transdisziplinärer Forschung. München 2007, S. 95–108.
- STRAUSS, Anke: Mit allen Sinnen. Ästhetische Strategien als Wegbereiter für künstlerische Interventionen. In: WZB-Mitteilungen 145. Wissenschaftszentrum Berlin (Hrsg.). Berlin 2014, S. 13–16.
- TWARDY, Martin (Hrsg.): Modellversuchsforschung als Berufsbildungsforschung. Köln 1995.
- ULLRICH, Peter: Kritik mit Methode? Sieben Thesen zum Verhältnis von Forschungsmethoden und Gesellschaftskritik. In: DEGE, Martin; GRALLERT, Till; DEGE, Carmen; CHIMIRRI, Niklas (Hrsg.): Können Marginalisierte (wieder) sprechen? Zum politischen Potenzial der Sozialwissenschaften. Gießen 2010.
- UNGER, Hella von: Partizipative Gesundheitsforschung: Wer partizipiert woran? Forum Qualitative Sozialforschung Volume 13, No 1, Art. 7 2012.
- WAGNER, Regine: Rezension zu: HAUBRICH, Karin: Sozialpolitische Innovationen ermöglichen. Die Entwicklung der rekonstruktiven Programmtheorie-Evaluation am Beispiel der Modellförderung in der Kinder- und Jugendhilfe. Internationale Hochschulschriften, Bd. 536. Münster u. a. 2009 – In: Zeitschrift für Evaluation, 10 (2011) 1, S. 147–150.
- WIKIBOOKS: http://de.wikibooks.org/wiki/Soziologische_Klassiker/_Das_soziologische_Dorf/_No... 25.08.2016 – Stand: 15.12.2016.

- WILSON, Thomas P.: Theorien der Interaktion und Modelle soziologischer Erklärung. In: AG BIELEFELDER SOZIOLOGEN (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, Bd. 1: Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie. Reinbeck 1973, S. 54–79.
- WILSON, Thomas P.: Normative and Interpretative Paradigms in Sociology. In: Jack D. DOUGLAS: Understanding everyday life. Towards the reconstruction of sociological knowledge. Chicago: Aldine, 1970, ED., p. 57–79.
- WISSENSCHAFTSRAT: Zum wissenschaftspolitischen Diskurs über große gesellschaftliche Herausforderungen. Positionspapier 2015.
- ZIMAN, John: The Continuing Need for Disinterested Research. In: Science and Engineering Ethics 8, 2002, S. 397–399.
- ZIMMER, Gerhard: Rezension 3 – 2016 zu: BECK, Klaus: Vom Wert berufs- und wirtschaftspädagogischer Forschung für die Berufsbildungspraxis – eine erneute Stellungnahme zum „Theorie-Praxis-Problem“. In: SEIFRIED, Jürgen; BONZ, Bernhard (Hrsg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Handlungsfelder und Grundprobleme. Baltmannsweiler 2015. – www.bwpat.de/rezensionen – Stand: 15.12.2016.
- ZIERER, Klaus: Wider den Projektezwang. In: Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE) 22 (2011) 42, S. 11 – zitiert nach: DROSDOWSKI, Günther u. a. (Hrsg.): Der Duden in 12 Bänden. Band 1. Mannheim 1988, S. 589: Bibliographisches Institut; und: BESIO, Cristina: Forschungsprojekte – Zum Organisationswandel in der Wissenschaft. Bielefeld 2009.

1. Ansätze der Wissenschaft-Praxis-Kommunikation und Wissenschaft-Praxis-Gestaltung

Perspektive Design-Based Research

Gabi Reinmann

Design-Based Research

1. Einleitung

Design-Based Research (im Folgenden DBR) beschäftigt mich persönlich seit mehr als zehn Jahren (z. B. REINMANN 2005; 2010; 2014a). Während im englischsprachigen Raum um die Jahrtausendwende zahlreiche Publikationen zu DBR entstanden sind (z. B. VAN DEN AKKER 1999; DESIGN-BASED RESEARCH COLLECTIVE 2003), regt sich das Interesse im deutschsprachigen Raum erst seit einigen Jahren merklicher. Der vorliegende Beitrag versucht, DBR aus beiden Blickwinkeln vorzustellen und entlang von fünf Fragen bzw. Abschnitten einen Überblick über diesen Forschungsansatz zu geben. Eine erste Annäherung erscheint am einfachsten, wenn man sich genauer ansieht, was DBR besonders auszeichnet, welche Ziele also mit diesem Ansatz verfolgt werden und in welcher Weise er theoretische und empirische Bezüge herstellt (Abschnitt 2). Wichtig ist für das Verständnis sodann, dass man eine Vorstellung davon bekommt, wie DBR abläuft bzw. wie ein idealer DBR-Prozess aussieht (Abschnitt 3). Die Besonderheiten wie auch der (ideale) Ablauf regen in der Regel dazu an, Ähnlichkeiten zu anderen Forschungsansätzen sowie Vorläufern zu suchen und entsprechende Abgrenzungsmerkmale herauszuarbeiten, was für die Etablierung eines Ansatzes wie DBR tatsächlich essenziell ist (Abschnitt 4). DBR aber bleibt auch nach Abgrenzungsversuchen unverstanden, wenn man sich nicht im Detail dem Akt der Gestaltung bzw. Entwicklung zuwendet, die dem Ansatz (je nach Bezeichnung) ihren Namen gibt und das charakteristische Kennzeichen von DBR ist (Abschnitt 5). Dass DBR trotzdem noch kein gängiger Forschungsansatz in der Bildungswissenschaft ist, hat Gründe. Diese liegen in mehreren Herausforderungen, deren Bewältigung zur weiteren Entwicklung von DBR beitragen wird (Abschnitt 6).

2. Was zeichnet Design-Based Research besonders aus?

Insbesondere Pädagogen/Pädagoginnen und Psychologen/Psychologinnen, die sich mit Lehren, Lernen und Bildung auseinandersetzen, bedienen sich traditionell einer Vielzahl forschungsmethodischer Strategien und Instrumente. Man trifft auf hermeneutische und analytisch-empirische Verfahren, Feld- und Laborforschung, quantitative und qualitative Methoden etc. DBR ergänzt und erweitert die Möglichkeiten der Forschung und tut dies – so die These dieses Beitrags – mit einer besonderen Affinität für den *Gegenstand* der Bildungswissenschaft. Zur Bildungswissenschaft zähle ich alle (Sub-)Disziplinen, die sich damit beschäftigen, wie man Bildung – und damit auch Lehren und Lernen – beschreiben, erklären und begründen sowie anstoßen, begleiten, fördern und erfassen kann. Der Vorstoß von MCKENNEY

und REEVES (2012), den Begriff „Educational Design Research“ zu etablieren, geht in diese Richtung und hebt hervor, dass der Forschungsansatz einer ist, der speziell die Bildungsforschung bereichern kann. Eine mögliche deutsche Übersetzung lautet „entwicklungsorientierte Bildungsforschung“ (REINMANN/SESINK 2014).

Viele Autor/-innen im Umkreis von DBR sind sich darin einig, dass die Besonderheit des Ansatzes und dessen Abgrenzung zu „Verwandten“ (siehe Abschnitt 4) nicht im Methodischen liegt (z. B. EULER 2014a; TULODZIECKI/GRAFE/HERZIG 2013). Es geht nicht primär um eine andere oder neue Form der Erhebung und/oder Auswertung von Daten. Vielmehr ist zum einen das *Ziel* ein besonderes, nämlich sowohl einen bildungspraktischen Nutzen zu stiften als auch theoretische Erkenntnisse zu gewinnen. Zum anderen ist der *Ausgangspunkt* der Forschung zentral. Ausgangspunkt ist ein praktisch relevantes Bildungsproblem, für das erst noch eine neue Lösung zu entwickeln ist: z. B. ein Bildungs- oder Lehr-Lern-Konzept, eine Lehr-Lern-Methode, Lehr-Lern-Material, ein technisches Werkzeug, eine medientechnische Infrastruktur, ein Bildungsprogramm und anderes – im Folgenden Intervention genannt.

Der Akt der Entwicklung einer Intervention ist weder vorgelagert wie etwa in der Implementations- und Evaluationsforschung noch nachgelagert wie beispielsweise in Forschungsansätzen, die deskriptiv angelegt sind und bestehende Situationen analysieren. Vielmehr ist er Bestandteil des Forschungsprozesses und dient beiden oben genannten Zielen, also der Theorie *und* der Praxis. Die charakteristische enge Verbindung theoretischer und praktischer Ziele stellt entsprechende Anforderungen an DBR: Zum einen müssen Forschende in gewisser Weise Grenzgänger sein, denen es gelingt, zwischen den Lebenswelten von Wissenschaft und Bildungsalltag zu wechseln (SLOANE 2014, S. 124). Zum anderen müssen Praktiker bereit sein, mit Forschenden zu kooperieren und die dazu nötigen reflexiven Prozesse mitzugehen.

DBR arbeitet mit mehrfachen *theoretischen* Bezügen: Eine Aufarbeitung des Forschungsstands und bereits bestehender theoretischer Anker für die Problemlösung ist integraler Bestandteil dieses Ansatzes. Interventionen werden in die bestehende pädagogische, didaktische und/oder psychologische Erkenntnislage eingebettet. Lokal funktionierende Interventionen werden im DBR-Prozess zu Gestaltungsprinzipien generalisiert, die situationsübergreifend genutzt werden können (vgl. EULER 2014b) und damit auch theoretische Erkenntnisse liefern. DBR steht also weniger für eine Theorieüberprüfung, dafür aber für eine Theorieanwendung und Theoriebildung. DBR ist insgesamt betrachtet ein *empirischer* Ansatz: Empirische Anteile finden sich an vielen Stellen des DBR-Prozesses (siehe Abschnitt 3): Situationen bzw. Probleme und Herausforderungen werden als Ausgangspunkt mit gängigen empirischen Methoden untersucht, erste Lösungsansätze werden formativ evaluiert und damit empirisch analysiert und gegebenenfalls experimentell untersucht, ausgereifte Lösungen werden summativ evaluiert und folglich nochmals einer empirischen Analyse zugeführt. Einschränkungen in der Art der eingesetzten Erhebungs- und Auswertungsmethoden ergeben sich ausschließlich aus der Fragestellung der jeweiligen Forschungsphasen und/oder aus dem Untersuchungsgegenstand. Doch DBR integriert nicht nur den skizzierten Realitätsbezug hinlänglich bekannter

empirischer Ansätze, sondern versteht Empirie auch als einen *Realisierungsbezug*: die Realisierung „möglicher Welten“, indem Interventionen erst noch entwickelt werden.

Neben der Theorie und Empirie bilden der Entwurf und die Konstruktion von Interventionen (kurz: *Entwicklung*) dasjenige Merkmal, das DBR zu einem Ansatz macht, der eine hohe Affinität zum Anwendungsbezug der Bildungswissenschaft hat und dem Besonderen von Bildung, Lehren und Lernen – nämlich der Unabgeschlossenheit und Offenheit mit Blick auf die Ermöglichung und Gestaltung von Zukunft – auch forschungsstrategisch nahekommt (siehe Abschnitt 5). Man entwickelt im DBR-Ansatz eine Intervention in mehreren Zyklen und nähert sich einer zunehmend besseren Passung für die Lösung des anvisierten Problems schrittweise an. Phasenmodelle versuchen, eine Ordnung in den iterativen Prozess der Analyse, Entwicklung, Erprobung und Evaluation zu bringen. Es gehört allerdings zu den Charakteristika von DBR, dass diese Phasen gerade nicht linear abgearbeitet werden.

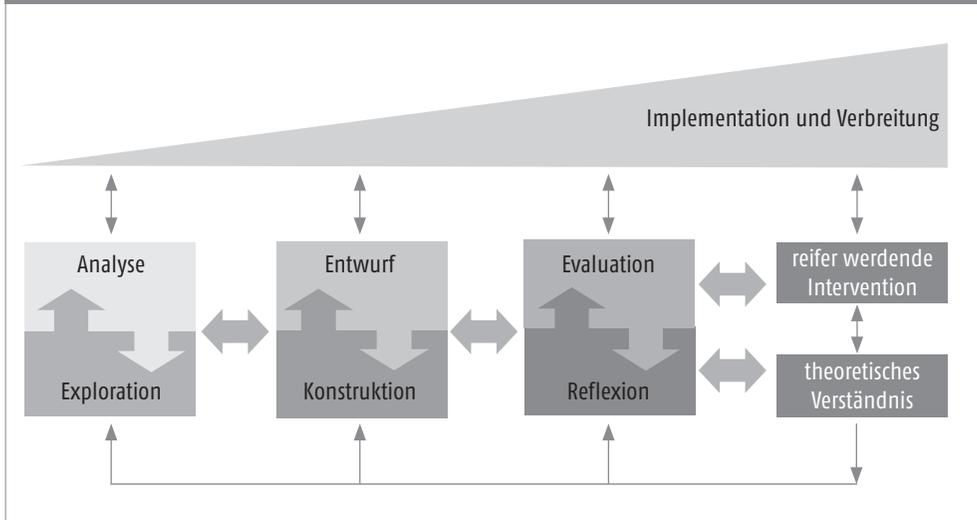
3. Wie läuft Forschung nach dem Design-Based Research-Ansatz ab?

DBR-Modelle gehen in der Regel davon aus, dass bestehende Probleme in der Praxis den Ausgangspunkt der Forschung bilden, zu dessen Lösung eine Intervention entwickelt wird, die dann erprobt, evaluiert und sukzessive verbessert wird. Die Bezeichnung und Darstellung der Phasen variieren. Manche Autoren (z. B. PLOMP 2007; ÖSTERLE u. a. 2010) postulieren drei Phasen des DBR-Prozesses: Analyse – Prototypenerstellung – Erprobung/Evaluation. Andere nehmen das Re-Design als weitere Phase hinzu oder integrieren separat eine Phase der Implementierung. Exemplarisch sollen zwei Ablaufmodelle kurz skizziert werden, die sich inhaltlich ähneln, aber verschiedene Einteilungs- und Darstellungsformen wählen.

Das generische Modell zu DBR von MCKENNEY und REEVES (2012) unterscheidet vier Kernprozesse (und damit gleichzeitig Phasen) auf dem Weg zur praktischen Intervention und theoretischen Erkenntnis (siehe Abb. 1): zum einen Analyse und Exploration, Entwurf und Konstruktion (Entwicklung) sowie Evaluation und Reflexion. Diese sind nur scheinbar linear angeordnet, denn zwischen ihnen gibt es Wechselwirkungen (Iteration) und Variationen in der Abfolge (Flexibilität). Zum anderen kommen die Erprobung entwickelter Interventionen (Implementation) und deren allmähliche Verbreitung hinzu; diese bilden von Anfang an einen *parallelen* Prozess, dessen Bedeutung mit wachsendem Reifegrad der Intervention zunimmt.

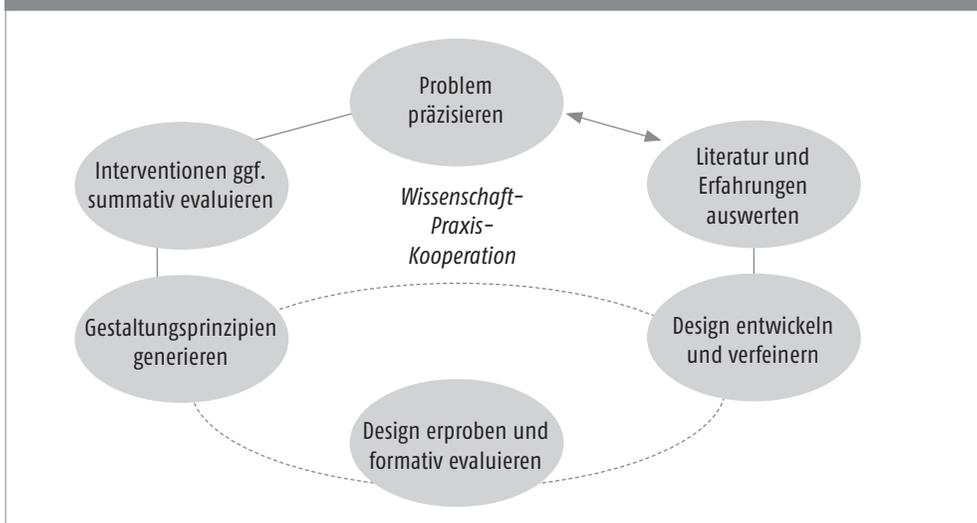
EULER (2014a) schlägt ein Sechs-Phasen-Modell vor, das als Kreisdarstellung den zyklischen Charakter des Prozesses (besser als lineare Darstellungen) verdeutlicht (siehe Abb. 2). Zunächst wird das Problem präzisiert (inklusive begründeter Forschungs- und Gestaltungsfragen), dann werden Literatur und Erfahrungen ausgewertet und ein theoretischer Bezugsrahmen geschaffen. Anschließend wird das Design entwickelt und verfeinert, indem man Prototypen erarbeitet. Das Design wird in einem nächsten Schritt erprobt und formativ evaluiert, um schließlich Gestaltungsprinzipien mit Generalisierungsanspruch zu erarbeiten.

Abbildung 1: Generisches Modell nach McKENNEY und REEVES (2012, S. 77)



An der Stelle gelangt man bei Bedarf zurück zum Design (Re-Design) und wiederholt den Zyklus, bis die Intervention einen Reifegrad hat, der es erlaubt, summativ zu evaluieren, um dann bei Bedarf erneut ein Problem zu präzisieren. Alle Phasen, so impliziert die Darstellung, benötigen die Kooperation zwischen Wissenschaft und Praxis.

Abbildung 2: Modell eines Forschungs- und Entwicklungszyklus nach EULER (2014a, S. 20)



4. Wie verhält sich Design-Based Research zu ähnlichen Forschungsansätzen?

Die erste Assoziation, die DBR häufig hervorruft ist, dass es eine Ähnlichkeit zur *Aktionsforschung* bzw. zur Praxis- und Handlungsforschung gibt (z. B. ALTRICHTER/POSCH 2007). Auch die Aktionsforschung strebt Veränderungen in der Praxis an, wählt dafür ein zyklisches Vorgehen, ist interventionsorientiert und setzt insbesondere auf die Kooperation zwischen Wissenschaft und Praxis. Der wesentliche Unterschied aber liegt zunächst einmal in der Rolle der einbezogenen Praktiker/-innen, die in DBR nicht primär zu Forschenden werden, sondern ihre Expertise in den Forschungsprozess einbringen, etwa zum Verstehen der Ausgangssituation oder zur Passung von Interventionen zu situativen Gegebenheiten. Die Rolle des Forschenden ist in der Aktionsforschung eher beobachtend, in DBR beobachtend und *gestaltend* (BAKKER/VAN EERDE, in press). Darüber hinaus werden theoretische Bezüge in DBR systematischer als in der Aktionsforschung einbezogen und theoretische Ergebnisse gleichrangig zu praktischen Lösungen betrachtet. Schließlich fehlt dem DBR-Ansatz der emanzipatorische Charakter, der die Aktionsforschung kennzeichnet.

Weitere Verbindungen weist DBR zur *Implementationsforschung* wie auch zur *Evaluationsforschung* auf. Genau genommen umfasst DBR Anteile der Implementations- und Evaluationsforschung, weil erarbeitete Interventionen bzw. unterschiedliche Reifegrade derselben immer auch im Feld erprobt und somit implementiert und dahingehend untersucht werden, auf welche Hindernisse die Realisierung einer Intervention trifft. Prozesse und Ergebnisse von Erprobungen werden erfasst und bewertet, also evaluiert, sodass DBR an vielen Stellen nach Prinzipien der Evaluationsforschung arbeitet. Im Unterschied zur Implementationsforschung, wie sie etwa in der Psychologie vertreten wird (z. B. PETERMANN 2014), praktiziert DBR allerdings keine auf allgemeingültige Aussagen abzielende Wirkungsforschung bei der Implementierung von Interventionen, sondern geht der Frage nach, wie gut das im Fokus stehende lokale Problem gelöst oder die anvisierte Herausforderung bewältigt werden kann. Was die Evaluationsforschung betrifft, so stehen DBR-Forschende partizipativen Formen der Evaluationsforschung näher (z. B. PATTON 2011) als grundlagenorientierten.

Englischsprachige Quellen zu DBR verweisen regelmäßig auf die Arbeiten von BROWN (1992) und COLLINS (1992), deren „Design Experiments“ als *Vorläufer* von DBR gelten. Diese Vorläufer stehen Feldexperimenten nahe, signalisieren also eine gewisse Nähe zur Experimentalforschung in dem Sinne, dass man sich dafür interessiert, welchen Einfluss eine Intervention ausübt – mit dem entscheidenden Unterschied, dass die *Entwicklung* der Intervention selbst wesentlicher Teil der Forschung ist. Auch im deutschsprachigen Raum lassen sich (wirtschafts-)pädagogische und didaktische Ansätze finden, welche die Denk- und Arbeitsweise von DBR in einzelnen Aspekten vorweggenommen und den Charakter von *Vorläufern* haben. Exemplarisch werden hier für die Pädagogik Dietrich BENNER (vgl. REINMANN/SESINK 2011) und für die Didaktik Karl-Heinz FLECHSIG kurz erwähnt (vgl. REINMANN/VOHLE 2012).

- ▶ BENNER (1991, S. 340) schlug ein „zirkuläres Strukturmodell“ erziehungswissenschaftlicher Forschung vor, das fünf Stufen umfasst und dabei dem Makrozyklus von DBR (vgl. die Abbildungen in Abschnitt 3) vergleichsweise ähnlich ist. Die Stufen sind erstens die *Problematisierung* existierender Praxis, zweitens die *Entwicklung* eines theoretisch begründeten Reformentwurfs, drittens die *Durchführung* eines pädagogischen Experiments, viertens als Resultat eine pädagogische *Erfahrung* und fünftens die *Erfahrungsreflexion* bzw. *Theoriebildung*.
- ▶ FLECHSIG (1979, S. 38 ff.) erarbeitete den Ansatz einer „praxisentwickelnden Unterrichtsforschung“ mit vier Stufen, der in besonderer Weise die nach wie vor wenig verstandene Phase der Entwicklung als eigenen Mikrozyklus (siehe Abschnitt 5) erfasst. Die Stufen sind erstens die *Paradigmenwahl* im Sinne der Erarbeitung eines (vorstrukturierenden) Entwicklungskerns, zweitens die *Modellwahl* nach Sichtung bestehender didaktischer Erkenntnisse, auf deren Basis ein Arbeitsmodell (im Sinne eines sprachlich vermittelten Handlungs- und Planungsmodells) generiert wird, drittens die *Konstruktion* als gedankliche Vorwegnahme von Praxis in Form eines idealtypischen Handlungsmusters und viertens die *Erzeugung prototypischer Praxis* inklusive explorativer (Teil-)Studien.

Vorläufer und Verwandte der DBR findet man keineswegs nur in der Bildungswissenschaft. Der für DBR charakteristische *Realisierungsbezug* durch den Entwurf von Praxislösungen und deren Analyse im Hinblick auf individuelle, soziale und kulturelle Veränderungen ist z. B. auch in der (Wirtschafts-)Informatik (FRANK 2009), der Designforschung (ALLERT/RICHTER 2011) und der transdisziplinären Forschung (POHL/HIRSCH HADORN 2008) vorhanden (vgl. REINMANN/SESINK 2011). Dort finden sich auch Strukturvorschläge für die Forschung, die DBR zumindest ähnlich sind: (a) in der rekursiven, iterativen, zirkulären Abfolge von Forschungsphasen, (b) in der integrativen Kooperation von Theorie und Praxis in jeder dieser Phasen und (c) im Verständnis des Forschungsprozesses als gemeinsamen Lern- oder Bildungsprozesses aller Beteiligten.

5. Welchen Stellenwert hat die Entwicklung in Design-Based Research?

Der Realisierungsbezug von DBR ist an die Phase der *Entwicklung* von Interventionen geknüpft. Entwerfende und konstruierende Tätigkeiten, die der Entwicklung von Interventionen zugrunde liegen, sind zugleich auch die Besonderheit *und* Schwierigkeit von DBR (REINMANN 2013; 2014a). Schwierig ist die Entwicklung, teils weil ihre Legitimierung als wissenschaftlicher Akt noch am Anfang steht, teils weil es hier grundlegende Zweifel gibt.

Man kann Entwicklung als Teil des DBR-Makrozyklus verstehen, der von der Analyse- und Evaluationsphase umrahmt ist. Die Entwicklung ist so gesehen eine Art Interimsphase in einem ansonsten (vor allem) empirischen Prozess, der mit etablierten Methoden der Daten-

erhebung und Datenauswertung (z. B. Beobachtungen, Befragungen, Dokumentenanalysen, Tests) arbeitet, sodass dessen Wissenschaftlichkeit nicht infrage steht. In diese Richtung argumentiert z. B. eine Gruppe von Wirtschaftsinformatikern, denen zufolge die Aktivitätskette „Analyse – Entwurf – Evaluation – erneute Analyse – neuer Entwurf – Evaluation etc.“ nur *zusammen* als Erkenntnisprozess verstanden werden kann (ÖSTERLE u. a. 2010, S. 667). Die Entwicklung wird hier in einer Art Huckepack-Verfahren in einen ansonsten bereits wissenschaftlich legitimierten Prozess eingebaut, damit aber auch weitgehend unsichtbar gemacht. Jede Phase von DBR lässt sich allerdings auch als *Mikrozyklus* im Sinne eines Denk- und Handlungszyklus mit einer *eigenen* Logik beschreiben (MCKENNEY und REEVES 2012, S. 78). Das heißt, auch wenn Entwicklungsprozesse immer abhängig davon sind, wie und mit welchem Ergebnis das Ausgangsproblem samt seines Kontextes untersucht worden ist und wie die erste Erprobung der Intervention und deren Evaluation ausgegangen sind, lassen sich diese *nicht* auf die Verwertung der auf diese Weise anfallenden Daten reduzieren.

Interessiert die Entwicklung von Interventionen als eigener Mikrozyklus, stellt sich die Frage nach *Methoden*, um diesen Zyklus zu planen und umzusetzen (MCKENNEY und REEVES 2012, S. 116 f.). Bisher vorgeschlagene Methoden orientieren sich an solchen, die man in praktischen Kontexten zur Förderung der Invention im Innovationsprozess bzw. zur Förderung von Kreativität verwendet. Dieser Mangel an einem systematischen Methodenrepertoire dürfte mit zu den Gründen gehören, warum die Entwicklung im DBR-Prozess immer noch wenig beleuchtet ist (REINMANN 2014a). Ein weiterer Grund aber, so meine These, geht tiefer und liegt darin, dass für die Entwicklung auch ein *methodologisches* Verständnis fehlt. Ein Anker, um hier weiterzukommen, könnte das Konzept der *Abduktion* sein: „Die Abduktion ist ein mentaler Prozess, ein geistiger Akt, ein gedanklicher Sprung, der das zusammenbringt, von dem man nie dachte, dass es zusammengehört.“ (REICHERTS 2013, S. 286) Umschreibungen dieser Art charakterisieren die Abduktion als kreativen Prozess. Dem scheint zu widersprechen, dass Abduktion in eine Reihe mit der Deduktion und Induktion gestellt wird, was eher einen logischen Schluss nahelegt. Es lohnt daher ein genauerer Blick mit dem Fokus auf die Frage, welche dieser „Schlüsse“ etwas Neues (wie für die Entwicklung erforderlich) hervorbringen kann.

- ▶ *Deduktion* funktioniert nach dem Prinzip der Subsumtion: Es gibt einen allgemeinen Zusammenhang oder eine Regel; damit ordnet man einen besonderen Fall ein. Wenn man eine Theorie hat, daraus Hypothesen, folglich auch Voraussagen, ableitet und überprüft, wenn man also *experimentiert*, braucht man unter anderem die Deduktion. Die Deduktion gilt als *wahrheitsübertragender* Schluss, aber man erfährt dabei nichts Neues, außer man hält für neu, dass man eine Regel bestätigt hat.
- ▶ *Induktion* funktioniert nach dem Prinzip der Generalisierung: Man überträgt Eigenschaften einer Stichprobe auf die dazugehörige Gesamtheit, verlängert also den Einzelfall zu einer Regel. Wenn man noch keine Theorie hat, als Forscher/-in erst einmal *beobachtet*, was ist, dann Regelmäßigkeiten oder Ähnlichkeiten entdeckt und expliziert, bemüht man

die Induktion. Die Induktion gilt als *wahrscheinlichkeitsübertragender* Schluss. Ein gänzlich neuer Gedanke wird damit aber auch nicht produziert.

- ▶ Das Neue erwartet man dagegen von der *Abduktion* (vgl. REICHERTS 2013; STRÜBING 2008). Eine Voraussetzung für die Abduktion ist, dass man überrascht ist und auf etwas Unverständliches und Erklärungsbedürftiges trifft. Eine Abduktion erfindet dafür eine neue Ordnung (einen Zusammenhang oder eine Regel), die genau nicht aus einer Theorie oder aus Daten abgeleitet wird. Allein der Forschende als denkender Mensch kommt dann noch als Quelle des Neuen infrage, wofür er sich geistig anstrengen, waghalsige Annahmen machen und in Kauf nehmen muss, dass er damit scheitert. Laut Charles S. PEIRCE (1931–1935), der die Abduktion bekannt gemacht hat, ist der Mensch aber erstaunlich effizient in seinen abduktiven Schlüssen, irrt also keineswegs so oft, wie man das vielleicht annehmen würde (EBERLE 2011, S. 27). Von einem logischen Schluss aber kann keine Rede sein.

Die Abduktion fügt sich gut in Problemlöseprozesse, die, wie DBR, iterativ-zyklisch sind. In seinem pragmatistischen Modell des Forschungsprozesses bemüht auch John DEWEY das Prinzip der Abduktion (STRÜBING 2008). Er nennt es spontane Eingebungen und Assoziationen, die zu Ideen werden, sich mit Fakten abgleichen, in Gedankenexperimenten überprüfen und später in der Realität testen lassen. Ähnliche Argumente findet man in Gerhard KLEININGS „qualitativem Experiment“ (mehr hierzu siehe REINMANN 2014b, S. 93 ff.).

6. Vor welchen Herausforderungen steht Design-Based Research?

Trotz erster Versuche, Licht ins Dunkel des Entwerfens und Konstruierens von Interventionen im DBR-Prozess zu bringen, mangelt es noch an eindeutigen methodischen *Standards* speziell für die bislang ungewohnten Prozesse im Mikrozyklus der Entwicklung. Aber auch für die Darstellung von DBR werden noch Standards gesucht (z. B. TULODZIECKI/GRAFE/HERZIG 2013, S. 215). Es ist keineswegs eindeutig, wie man etwa den Akt der Entwicklung oder die Ergebnisse von DBR in Form von Struktur- und Regelwissen (SLOANE 2014, S. 129 f.) oder Gestaltungsprinzipien darstellt. EULER (2014b, S. 109 f.) z. B. schlägt eine Darstellungsweise von Gestaltungsprinzipien in tabellarischer Form vor, die organisationale und soziale Rahmenbedingungen und individuelle Lernvoraussetzungen, angestrebte Lernergebnisse sowie Leit- und Umsetzungsprinzipien mit Begründungen umfassen. Andere Darstellungsweisen von DBR-Projekten oder deren Erkenntnisse liegen exemplarisch und eher implizit über Projektbeschreibungen vor (z. B. KIRSCHOCK/MUNSER/KIEFER 2011; HERAN-DÖRR/RACHEL/WALTNER 2001; APREA 2014; GERHOLZ 2014). Einschränkend muss man allerdings hinzufügen, dass womöglich nicht alle Phasen eines DBR-Prozesses derart sind, dass Standards tatsächlich zu Verbesserungen im Forschungsablauf führen. Die Ausführungen zur Abduktion als methodologischer Anker für ein tieferes Verständnis der Entwicklung im DBR-Prozess (vgl. Abschnitt 5)

dürften das verdeutlicht haben. Vor allem eine zu starke Orientierung an bekannten Standards der empirisch-analytischen Bildungsforschung mit Fokus auf Experimental- und Korrelationsforschung schließlich könnte DBR ungewollt in Richtung eines Variablen-orientierten Ansatzes treiben, von dem man sich eigentlich abgrenzen wollte (z. B. ENGSTRÖM 2011).

Mit der Herausforderung, DBR-Standards weiter bzw. neu zu entwickeln, ist die Notwendigkeit verbunden, *Publikations- und Fördermöglichkeiten* für DBR aufzutun. Nach wie vor ist es schwierig, Arbeiten im Umkreis von DBR in einschlägigen bildungswissenschaftlichen Zeitschriften zu publizieren. Dies ist im englischsprachigen Raum mit mäßigem Erfolg möglich; auch hier dominieren Publikationen in (Hand-)Büchern (z. B. KELLY/LESH/BAEK 2008), die für wissenschaftliche Beurteilungen wenig zur Kenntnis genommen werden (MCKENNEY/REEVES 2013). Im deutschsprachigen Raum sind die Publikationschancen in Zeitschriften noch eingeschränkter – von wenigen Ausnahmen einmal abgesehen (z. B. EULER/SLOANE 2014). Explizite Fördermöglichkeiten bestehen bislang kaum, weil sich Förderinitiativen eher schwertun, Projekte zu fördern, die praktische Innovation *und* wissenschaftliche Erkenntnis anstreben, sondern an dieser Stelle entsprechend der klassischen Einteilung von Grundlagen- und Anwendungsforschung entweder das eine oder das andere einfordern.

Eine weitere Herausforderung für DBR ist der *Generalisierungsanspruch* praktischer Problemlösungen und theoretischer Erkenntnisse. Die doppelte Zielsetzung, sowohl der Praxis als auch der Wissenschaft gerecht zu werden, macht unvermeidlich ein Spannungsfeld auf. Um neue Interventionen tatsächlich umsetzen zu können und Bildungsinnovationen anzustoßen, bedarf es der Situierung und Kontextualisierung von Analysen, Entwicklungen und Evaluationen. Genau diese Merkmale aber laufen der Generalisierung im klassischen Sinne entgegen, die ja gerade eine Nutzung über verschiedene Situationen und Kontexte hinweg anstrebt. Interventionen können allerdings *iterativ* auf neue Situationen und Kontexte übertragen werden. Um theoretische Erkenntnisse möglichst breit anwenden zu können, sind dekontextualisierte Gesetzmäßigkeiten und Regeln erforderlich. Auch dies steht im Widerspruch zu eher lokalen Gestaltungsprinzipien wie auch zu den empirischen Anteilen von DBR, die sich vorrangig in Einzelfallsettings abspielen. Der Generalisierungsanspruch kann also nicht dertypisch sein, dass man vorgibt, von einer Stichprobe auf eine Grundgesamtheit zu schließen (z. B. BAKKER/VAN EERDE, in press). Vielmehr muss die Generalisierung theoretisch erfolgen oder aber empirisch über die sukzessive Ausweitung von Kontexten in der Implementierungsphase.

Aber auch der *Innovationsanspruch* ist für DBR keineswegs einfach zu erfüllen, sondern stellt letztlich eine noch nicht in allen Aspekten analysierte Herausforderung dar. Insbesondere die Verbreitung bzw. Diffusion einer entwickelten Intervention in Bildungsorganisationen und -kontexten kann aufgrund der zeitlichen Restriktionen, denen alle Forschungsprojekte, so auch DBR-Projekte, ausgesetzt sind, zu Schwierigkeiten führen (vgl. SEUFERT 2014, S. 83). Um einen nachhaltigen Wandel in Bildungskontexten zu erzielen und Praxisprobleme aus der Perspektive mehrerer Anspruchsgruppen zu lösen, gibt es inzwischen die Forderung, neben DBR auch Design-Based Implementation Research (DBIR) zu betreiben (FISHMAN u. a. 2013).

Ob man für die Stärkung des Innovationsanspruchs in DBR tatsächlich einen eigenen Ansatz wie DBIR benötigt, sei dahingestellt. Mit solchen Vorstößen erhöht sich die Anzahl der *Bezeichnungen* weiter, darunter im Englischen z. B. neben Design-Based Research, Educational Design Research, Developmental Research oder Development Research und im Deutschen etwa didaktische Entwicklungsforschung und entwicklungs- oder gestaltungsorientierte Bildungsforschung. Diese Vielfalt dürfte genau nicht dazu beitragen, DBR in der Bildungsforschung zu etablieren. Die verschiedenen Namen verhindern zum einen eine klare Begriffsbildung (z. B. BAKKER/VAN EERDE, in press). Zum anderen verleiten sie dazu, Unterschiede aus verschiedenen Ansätzen rund um DBR herauszuarbeiten (z. B. TULODZIECKI/GRAFE/HERZIG 2013), die womöglich infolge der verschiedenen Bezeichnungen stärker akzentuiert werden als es inhaltlich nötig wäre, weil eher die Gemeinsamkeiten überwiegen. Es wird also in Zukunft nicht nur darauf ankommen, DBR-Standards sowie DBR-Publikations- und Fördermöglichkeiten aufzubauen und weiter daran zu arbeiten, dem Generalisierungs- und Innovationsanspruch nachzukommen, sondern auch ein begrifflich klares und konsensfähiges *DBR-Dach* zu schaffen, das (Nachwuchs-)Wissenschaftler/-innen eine Orientierung und bessere Kommunikations- und Kooperationsmöglichkeiten an die Hand gibt.

Literatur

- ALLERT, Heidrun; RICHTER, Christoph: Designentwicklung. Anregungen aus Designtheorie und Designforschung. In: EBNER, Martin; SCHÖN, Sandra (Hrsg.): Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien. Berlin 2011 <http://13t.tugraz.at/index.php/LehrbuchEbner10/article/view/50> (Stand: 02.11.2014)
- ALTRICHTER, Herbert; POSCH, Peter: Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. 2. Aufl. Bad Heilbrunn 2007
- APREA, Carmela: Design-Based Research in der Ausbildung von Lehrkräften an Berufsschulen. Entwicklung, Erprobung und Evaluation des Konzepts „Aufgabenorientiertes Coaching zur Planung wirtschaftsberuflicher Lernumgebungen“. In: EULER, Dieter; SLOANE, Peter F. E. (Hrsg.): Design-based Research. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiheft. Stuttgart 2014, S. 157–176
- BAKKER, Arthur; VAN EERDE, Henriëtte A. A.: An Introduction to Design-based Research with an Example from Statistics Education. In: BIKNER-ASHBAHS, Angelika; KNIPPING, Christine; PRESMEG, Norma (Hrsg.): Doing Qualitative Research. Methodology and Methods in Mathematics Education. New York (in press)
- BROWN, Ann L.: Design Experiments. Theoretical and Methodological Challenges in Creating Complex Interventions in Classroom Settings. In: The Journal of the Learning Sciences (1992) 2, S. 141–178
- COLLINS, Allan: Towards a Design Science of Education. In: SCANLON, Eileen; O'SHEA, Tim (Hrsg.): New Directions in Educational Technology. Berlin/Heidelberg 1992, S. 15–22
- DESIGN-BASED RESEARCH COLLECTIVE (Hrsg.): Design-based Research. An Emerging Paradigm for Educational Inquiry. In: Educational Researcher (2003) 1, S. 5–8

- EBERLE, Thomas S.: Abduktion in phänomenologischer Perspektive. In: SCHRÖER, Norbert; BIDLO, Oliver (Hrsg.): Die Entdeckung des Neuen. Qualitative Sozialforschung als Hermeneutische Wissenssoziologie. Wiesbaden 2011, S. 21–44
- ENGSTRÖM, Yrjö: From Design Experiments to Formative Interventions. In: *Theory & Psychology* (2011) 5, S. 598–628
- EULER, Dieter; SLOANE, Peter F. E. (Hrsg.): Design-based Research. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiheft. Stuttgart 2014
- EULER, Dieter: Design Principles als Kristallisationspunkt für Praxisgestaltung und wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung. In: EULER, Dieter; SLOANE, Peter F. E. (Hrsg.): Design-based Research. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiheft. Stuttgart 2014a, S. 97–112
- EULER, Dieter: Design-Research. A Paradigm under Development. In: EULER, Dieter; SLOANE, Peter F. E. (Hrsg.): Design-based Research. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiheft. Stuttgart 2014b, S. 15–41
- FISHMAN, Barry J. u. a.: Design-based Implementation Research. An Emerging Model for Transforming the Relationship of Research and Practice. In: *National Society for the Study of Education* (2013) 2, S. 136–156
- FRANK, Ulrich: Die Konstruktion möglicher Welten als Chance und Herausforderung der Wirtschaftsinformatik. In: BECKER, Jörg; KRUMHOLTZ, Helmut; NIEHAVES, Björn (Hrsg.): Wissenschaftstheorie und gestaltungsorientierte Wirtschaftsinformatik. Heidelberg 2009, S. 167–180
- GERHOLZ, Karl-Heinz: Selbstreguliertes Lernen gestalten. Darstellung eines Design Research Zyklus in der wirtschaftswissenschaftlichen Hochschulbildung. In: EULER, Dieter; SLOANE, Peter F. E. (Hrsg.): Design-based Research. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiheft. Stuttgart 2014, S. 215–229
- HERAN-DÖRR, Eva; RACHEL, Alexander; WALTNER, Christine: Didaktische Entwicklungsforschung im naturwissenschaftlichen Unterricht. Theoriegeleitete Entwicklung und Evaluation einer Lehr-Lernumgebung zur Erfüllung einer Modellvorstellung zum Magnetismus. In: EINSIEDLER, Wolfgang (Hrsg.): Unterrichtsentwicklung und Didaktische Entwicklungsforschung. Bad Heilbrunn 2011, S. 144–161
- KELLY, Anthony E.; LESH, Richard A.; BAEK, John Y.: Handbook of Design Research Methods in Education. Innovations in Science, Technology, Engineering, and Mathematics Learning and Teaching. New York 2008
- KIRSCHHOCK, Eva-Maria; MUNSER-KIEFER, Meike: Didaktische Entwicklungsforschung am Beispiel Lesestrategien. Entwicklung und empirische Überprüfung eines Lesestrategie-Trainings. In: EINSIEDLER, Wolfgang (Hrsg.): Unterrichtsentwicklung und Didaktische Entwicklungsforschung. Bad Heilbrunn 2011, S. 125–143
- McKENNEY, Susan; REEVES, Thomas C.: Conducting Educational Design Research. New York 2012
- McKENNEY, Susan; REEVES, Thomas C.: Systematic Review of Design-Based Research Progress. Is a Little Knowledge a Dangerous Thing? In: *Educational Researcher* (2013) 2, S. 97–100
- ÖSTERLE, Hubert u. a.: Memorandum zur gestaltungsorientierten Wirtschaftsinformatik. In: *Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung* (2010) 62, S. 664–672
- PATTON, Michael Q.: Developmental Evaluation. Applying Complexity Concepts to Enhance Innovation and Use. New York 2011
- PEIRCE, Charles S.: The Collected Papers of Charles S. Peirce (8 Bde.). Cambridge 1931–1935
- PETERMANN, Franz: Implementationsforschung. Grundbegriffe und Konzepte. In: *Psychologische Rundschau* (2014) 3, S. 122–128

- PLOMP, Tjeerd: Educational Design Research. An Introduction. In: PLOMP, Tjeerd; NIEVEEN, Nienke (Hrsg.): An Introduction to Educational Design Research. Enschede 2007, S. 9–36, http://www.slo.nl/downloads/2009/Introduction_20to_20education_20design_20research.pdf (Stand: 04.11.2014)
- POHL, Christian; HIRSCH HADORN, Gertrude: Methodenentwicklung in der transdisziplinären Forschung. In: BERGMANN, Matthias; SCHRAMM, Engelbert (Hrsg.): Transdisziplinäre Forschung. Integrative Forschungsprozesse verstehen und bewerten. Frankfurt am Main 2008, S. 69–91
- REICHERTZ, Jo: Abduktion. Die Logik des Entdeckens der Grounded Theory. In: MEY, Günter; MRUCK, Katja (Hrsg.): Grounded Theory Reader. Wiesbaden 2011, S. 279–297
- REINMANN, Gabi; SESINK, Werner: Entwicklungsorientierte Bildungsforschung (Diskussionspapier). München/Darmstadt 2011 http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2011/11/Sesink-Reinmann_Entwicklungsforschung_v05_20_11_2011.pdf (Stand: 04.11.2014)¹
- REINMANN, Gabi; VOHLE, Frank: Entwicklungsorientierte Bildungsforschung. Diskussion wissenschaftlicher Standards anhand eines mediendidaktischen Beispiels. In: Zeitschrift für E-Learning. Lernkultur und Bildungstechnologien (2012) 4, S. 21–34
- REINMANN, Gabi: Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. In: Unterrichtswissenschaft (2005) 1, S. 52–69
- REINMANN, Gabi: Mögliche Wege der Erkenntnis in den Bildungswissenschaften. In: JÜTTEMANN, Gerd; MACK, Wolfgang (Hrsg.): Konkrete Psychologie. Die Gestaltungsanalyse der Handlungswelt. Lengerich 2010, S. 237–252
- REINMANN, Gabi: Entwicklung als Forschung? Gedanken zur Verortung und Präzisierung einer entwicklungsorientierten Bildungsforschung. In: SEUFERT, Sabine; METZGER, Christoph (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen. Festschrift für Dieter Euler zum 60. Geburtstag. Paderborn 2013, S. 45–60
- REINMANN, Gabi: Welchen Stellenwert hat die Entwicklung im Kontext von Design Research? Wie wird Entwicklung zu einem wissenschaftlichen Akt? In: EULER, Dieter; SLOANE, Peter F. E. (Hrsg.): Design-based Research. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiheft. Stuttgart 2014a, S. 63–78
- REINMANN, Gabi: Reader zum Thema Entwicklungsorientierte Bildungsforschung. Hamburg 2015 (Stand: 10.08.2016). http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2013/05/Reader_Entwicklungsforschung_Jan2015.pdf
- SEUFERT, Sabine: Potenzial von Design Research aus der Perspektive der Innovationsforschung. In: EULER, Dieter; SLOANE, Peter F. E. (Hrsg.): Design-based Research. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiheft. Stuttgart 2014, S. 79–112
- SLOANE, Peter F. E. (2014). Wissensgenese in Design-Based-Research Projekten. In: EULER, Dieter; SLOANE, Peter F. E. (Hrsg.): Design-based Research. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiheft. Stuttgart 2014, S. 113–139

1 2013 ist der Aufsatz in gekürzter Form auch im Jahrbuch Medienpädagogik 10 veröffentlicht worden: REINMANN, Gabi; SESINK, Werner: Begründungslinien für eine entwicklungsorientierte Bildungsforschung. In: HARTUNG, Anja; SCHORB, Bernd; NIESYTO, Horst; MOSER, Heinz; GRELL, Petra (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik. Berlin 2013, S. 75–89

- STRÜBING, Jörg: Pragmatismus als epistemische Praxis. Der Beitrag der Grounded Theory zur Empirie-Theorie-Frage. In: KALTHOFF, Herbert; HIRSCHAUER, Stefan; LINDEMANN, Gesa (Hrsg.): Theoretische Empirie. Frankfurt am Main 2008, S. 279–311
- TULODZIECKI, Gerhard; GRAFE, Silke; HERZIG, Bardo: Gestaltungsorientierte Bildungsforschung und Didaktik. Theorie – Empirie – Praxis. Bad Heilbrunn 2013
- VAN DEN AKKER, Jan: Principles and Methods of Development Research. In: VAN DEN AKKER, Jan u. a. (Hrsg.): Design Approaches and Tools in Education and Training. Dordrecht 1999, S. 45–58

**Perspektive
Sozialwissenschaft/Arbeitssoziologie**

Fritz Böhle

Gestaltung als Forschung – Erkenntnis durch Gestaltung

In dem Beitrag wird gezeigt, dass sich die Rolle der Wissenschaft bei der praktischen Gestaltung nicht nur auf die begleitende und nachträgliche Evaluation oder/und Entwicklung eines Konzepts beschränkt. Je mehr bei der praktischen Gestaltung neue Wege und Möglichkeiten eruiert werden sollen, umso mehr ist sie ein offener und unbestimmter Prozess, der sich nicht auf die praktische Umsetzung bereits vorliegender wissenschaftlicher Erkenntnisse beschränkt. Für die Wissenschaft wird damit Gestaltung selbst zu einem Teil des Forschungsprozesses, um neue Kenntnisse über praktische Gestaltungsmöglichkeiten zu generieren. Dies wird an Beispielen aus öffentlich geförderten Forschungs- und Entwicklungsvorhaben demonstriert. Notwendig ist dabei allerdings eine Erweiterung der wissenschaftlichen Methode in Richtung einer „partizipativen Forschung“ und von „Lernpartnerschaften“ zwischen Wissenschaft und Praxis.

1. Einführung

Mit dem Grundsatz der „Freiheit der Wissenschaft“ verbindet sich oft die Vorstellung einer Unabhängigkeit der Wissenschaft gegenüber anderen gesellschaftlichen Bereichen, wie insbesondere der Politik und Wirtschaft. Wissenschaftliche Erkenntnisse können demnach zwar außerhalb der Wissenschaft genutzt werden und nützlich sein; die Verwendung wissenschaftlicher Erkenntnis ist jedoch weder ein Ziel der Wissenschaft noch hat sie hierauf Einfluss. Durch wissenschaftliche Erkenntnisse sollen jedoch vor allem auch menschliche Lebensbedingungen verbessert und Probleme gelöst werden. Angelegt ist dies bereits im Konzept der „Aufklärung“, wonach sich der Mensch kraft seines Verstandes aus der Unmündigkeit befreien soll und kann. Wissenschaftliche Erkenntnisse und Methoden erweisen sich dabei als wichtige Grundlagen für das verstandesmäßig-rationale Erkennen, Entscheiden und Handeln in der Praxis.¹ Daraus ergibt sich der Anspruch an die Wissenschaft, dass sie sich mit für die Gesellschaft relevanten Entwicklungen und Problemstellungen befasst. Dies steht nicht zwangsläufig im Gegensatz zur Autonomie der Wissenschaft. Autonomie bezieht sich hier jedoch in erster Linie auf die methodische Unabhängigkeit sowie auf die Beurteilung und Definition der jeweiligen Problemstellungen.

1 Siehe zum Verhältnis zwischen rationalem Handeln und wissenschaftlicher Erkenntnis ausführlicher BÖHLE (2003).

Doch auch dann, wenn Wissenschaft in dieser Weise anwendungsorientiert ist, besteht gleichwohl im bisher vorherrschenden Verständnis eine Differenz zwischen der Bereitstellung anwendungsorientierten wissenschaftlichen Wissens einerseits und dessen praktischer Anwendung andererseits. Letzteres zählt nicht (mehr) zur Wissenschaft. Im Bereich der Naturwissenschaft ist allerdings bei den Ingenieurwissenschaften diese Grenze teils fließend²; gleichwohl ist auch hier die Differenz zwischen Wissen einerseits und praktischem Handeln andererseits grundlegend.³ In den Human- und Sozialwissenschaften hat sich – vor allem aus ethischen und politischen Gründen – eine solche, den Ingenieurwissenschaften vergleichbare Gestaltungswissenschaft bisher nicht entwickelt.

In der neueren Entwicklung wird jedoch in den Human- und Sozialwissenschaften vor allem durch die Konzepte der Aktionsforschung und der Design-Based Research die Anwendungsorientierung wissenschaftlicher Forschung erweitert. Der folgende Beitrag knüpft hier an; er setzt aber einen speziellen Akzent: Es geht im Unterschied zur Aktionsforschung nicht um einen gleichberechtigten demokratischen Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis (vgl. den Beitrag von FRICKE in diesem Band). Im Unterschied zu Design-Based Research (vgl. den Beitrag von REINMANN in diesem Band) liegt ein spezieller Fokus auf der „Offenheit“ und „Unbestimmtheit“ der praktischen Gestaltung. Gestaltung beschränkt sich in der von uns umrissenen Perspektive nicht nur auf die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnis und Realisierung wissenschaftlich begründeter Konzepte sowie deren Evaluation. Die praktische Gestaltung erweist sich vielmehr auch als eine „Methode“, mit der neue wissenschaftliche Erkenntnisse, die anderweitig nicht gewonnen werden können, generiert werden. Dies – so die These – ist speziell bei human- und sozialwissenschaftlichen Forschungen der Fall.

Wir stützen uns im Folgenden vor allem auf Erfahrungen aus der Arbeitsforschung im Rahmen von durch das BMBF geförderten Projekten zur Arbeits-, Organisations- und Technikgestaltung sowie auch auf Modellversuche beruflicher Bildung. Dazu umreißen wir zunächst unterschiedliche Sichtweisen auf die praktische Gestaltung mit der Polarität Plan- und Berechenbarkeit einerseits und Offenheit/Unbestimmtheit andererseits (2); hieran anschließend werden Erfahrungen aus anwendungs- und gestaltungsorientierten Forschungsprojekten dargestellt (3) und abschließend folgen Anmerkungen zum methodischen Vorgehen sowie die gesellschaftspolitische Bedeutung der umrissenen Perspektive (4).

2. Praktische Gestaltung – Planbarkeit und Unbestimmtheit

Nach bisher vorherrschendem Verständnis sollen anwendungsorientierte wissenschaftliche Erkenntnisse praktisches Handeln ermöglichen und verbessern. Leitend ist dabei ein Modell menschlichen Handelns nach dem Grundsatz „erst denken, dann handeln“. Die Erkenntnis und Analyse der Praxis erfolgt demnach vor dem praktischen Vollzug des Handelns und dient

2 Siehe hierzu auch im Rahmen der Diskussion von Design-Based Research REINMANN 2007.

3 Siehe hierzu noch ausführlicher weiter unten.

dazu, Ziele und Wege des Handelns *ex ante* zu bestimmen. Der Soziologie Max WEBER hat dies paradigmatisch als zweckrationales Handeln beschrieben: „Zweckrational handelt, wer sein Handeln nach Zweck, Mittel und Nebenfolgen orientiert und dabei sowohl die Mittel gegen die Zwecke, wie die Zwecke gegen die Nebenfolgen, wie endlich auch die verschiedenen möglichen Zwecke gegeneinander rational abwägt“ (WEBER 1956/1964, S. 18). Rational meint damit verstandesmäßig, intellektuell. Dieses rationale Abwägen und Entscheiden erfordert ein Wissen über die jeweils infrage stehenden Gegebenheiten, das vor dem praktischen Vollzug des Handelns gewonnen wird und vorhanden ist.

Damit verbinden sich zwei Annahmen: zum einen, dass es möglich ist, vor dem praktischen Vollzug des Handelns Ziele und Wege präzise festzulegen, und zum anderen, dass speziell wissenschaftlich begründetes Wissen – im Unterschied beispielsweise zu Erfahrungswissen – ein rationales Abwägen von Zielen und Wegen sowie Nebenfolgen unterstützt wie auch (erst) ermöglicht. Das Bildungssystem und die höhere Bildung sind hieran orientiert und ebenso die hierarchische und sequenzielle Anordnung von Entwicklung, Realisierung und praktischer Umsetzung bei technischen Innovationen.

Für die praktische Gestaltung folgt hieraus, dass sie im Wesentlichen auf der Anwendung und Umsetzung wissenschaftlich begründeten Wissens beruht. Sofern Wissenschaft auch unmittelbar in die Gestaltung einbezogen wird, bezieht sich dies – in einem engeren Sinn – auf die wissenschaftliche Begleitung und Evaluation der praktischen Gestaltung und – in einem erweiterten Sinn – auf den Entwurf und die Konzeptualisierung der praktischen Gestaltung. Wissenschaft ist hier also in der nachträglichen Reflexion oder im Stadium der Entwicklung und Planung gefragt.⁴

Die Planung und die Herstellung von Planbarkeit sowohl materieller als auch sozialer Gegebenheiten ist ein grundlegendes Leitbild in modernen Gesellschaften. Dies reicht von der Ebene des individuellen Handelns über die Gestaltung von Technik und Organisation bis hin zu übergreifenden gesellschaftlichen Entwicklungen. Je besser die Planung, umso effektiver erscheint der praktische Vollzug, und umgekehrt werden Probleme und Hemmnisse im praktischen Vollzug auf Defizite bei der Planung zurückgeführt. Mit der Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse verbinden sich das Ziel und die Hoffnung, solche Defizite zu überwinden und Ungewissheiten zu beseitigen oder zumindest in kalkulierbare Risiken zu überführen.⁵ So wird auch angestrebt, Innovationsprozesse durch ein planungsorientiertes Innovations- und Projektmanagement zu gestalten und zu optimieren (vgl. HAUSCHILDT 2004).

Doch gerade bei Innovationen und Projekten werden in der neueren Entwicklung zunehmend Grenzen der Planbarkeit und Ungewissheit thematisiert (vgl. BÖHLE/BÜRGERMEISTER 2012; HEIDLING 2015). Am Beginn können demnach nicht vollständig die Ziele und Ergebnisse sowie die Wege und Mittel ihrer Realisierung eruiert und festgelegt werden. Dies ist jedoch

4 Siehe hierzu auch im Rahmen der Diskussion zu Design-Based Research REINMANN 2014.

5 Siehe hierzu ausführlicher auch BÖHLE 2013.

kein Defizit der Planung. Offenheit und Unbestimmtheit sind vielmehr gerade dann der Fall, wenn vom bisher Bekannten abgewichen und Neues angestrebt wird. Daraus ergibt sich das Paradox: Das (planungsorientierte) Innovationsmanagement ist umso erfolgreicher, je geringer die Innovation.

Es liegen jedoch mittlerweile eine Reihe von Forschungsansätzen vor, die zeigen, dass Menschen auch ohne vorhergehende Planung erfolgreich Ziele erreichen und Probleme lösen. Beispiele hierfür sind das Konzept des situativen Handelns (SUCHMAN 1987/2007), gegenstands- und kontextbezogenen Handelns (NARDI 1996), intuitiv-improvisierenden Handelns (VOLPERT 2003), kreativen Handelns (JOAS 1992) und erfahrungsgeleitet-subjektivierenden Handelns (BÖHLE 2017). Der praktische Vollzug des Handelns ist hier nicht mehr nur die Realisierung eines ex ante entwickelten und festgelegten Entwurfs. Er dient vielmehr dazu, die in der Praxis entstehenden Möglichkeiten zu erkunden und „im“ praktischen Handeln und durch das praktische Handeln über mögliche Ziele und Wege zu entscheiden. Praktisches Handeln beruht hier nicht (mehr) nur auf der Anwendung bereits vorhandenen Wissens, sondern dient selbst wesentlich zur Generierung von Wissen über die in den jeweiligen konkreten Gegebenheiten enthaltenen Möglichkeiten. Der praktische Vollzug des Handelns richtet sich dabei wesentlich auf ein Erkunden, Explorieren und Entdecken. Weiterführende Untersuchungen zeigen, dass ein solches Handeln gerade bei Innovationen und speziell bei Innovationsarbeit eine zentrale Rolle spielt (vgl. BÖHLE u. a. 2012).

Für die Gestaltung gesellschaftlicher Lebensbereiche, wie beispielsweise der Organisation von Arbeit oder beruflicher Bildung, ergibt sich hieraus: Je mehr nach neuen, bisher nicht bekannten und praktizierten Lösungen gesucht wird, umso mehr ist davon auszugehen, dass ex ante die Ziele und Wege bestenfalls in Umrissen festgelegt werden können. Ungewissheit über den konkreten Verlauf und die in den konkreten Gegebenheiten jeweils enthaltenen Möglichkeiten sind kein Defizit, sondern im Gegenteil, sie sind ein Indiz dafür, in welchem Ausmaß Neuland betreten wird. Anstelle eines konkreten Ziels und Ergebnisses ist daher eher eine Intention und Absicht leitend.

Für die Wissenschaft bestehen angesichts dieser Befunde neue Herausforderungen: Es wird deutlich, dass erst im und durch den Prozess der praktischen Gestaltung Kenntnisse über die in den jeweils konkreten Gegebenheiten enthaltenen Möglichkeiten gewonnen werden können. Und zugleich kann dabei nicht mehr allein mit den etablierten wissenschaftlichen Methoden vorgegangen werden. Im Folgenden wird beides weiter ausgeführt.

3. Neue Erkenntnisse durch Gestaltung. Das Beispiel Erfahrungswissen

An drei Beispielen sei kurz demonstriert, in welcher Weise (erst) durch die praktische Gestaltung wissenschaftlich relevante und weiterführende Erkenntnisse gewonnen werden können. Daran schließen Folgerungen zur Erweiterung des methodischen Vorgehens an.

(1) Die Einführung von CNC-gesteuerten Werkzeugmaschinen im Maschinenbau führte in den 1980er Jahren nicht – so wie prognostiziert und befürchtet – zu einer Reduzierung qualifizierter Facharbeiter auf die Funktion des „Knöpfchendrückers“. Auch bei der Erstellung von Programmen in technischen Büros wurden an den Maschinen weiter Facharbeiter eingesetzt. Als ein wichtiger Grund hierfür erwies sich das Erfahrungswissen qualifizierter Fachkräfte, das sich – für viele überraschend – nun auch beim Einsatz rechnergestützter Technologien als notwendig erwies. Es zeigte sich, dass bei der Metallbearbeitung aufgrund unterschiedlicher Materialeigenschaften oder schleichendem Verschleiß von Werkzeugen Unwägbarkeiten auftreten, die weder bei der Programmierung berücksichtigt noch durch eine automatische Überwachung vermieden werden können. Das Gespür für die Stimmigkeit technischer Abläufe und die Orientierung an Geräuschen der Bearbeitungsvorgänge erwies sich als eine wichtige Kompetenz qualifizierter Fachkräfte, um frühzeitig Störungen zu erkennen oder die programmierten Technologiewerte an die jeweils konkreten Bearbeitungsbedingungen anzupassen und zu optimieren. Durch die aus Sicherheitsgründen notwendige Verkapselung der Maschinen wurde jedoch die Wahrnehmung von Geräuschen erheblich beeinträchtigt, und die Optimierung der Technologiewerte war nicht mehr wie bei konventionellen Maschinen durch ein schrittweises Herantasten mittels manueller Steuerung mit einem Handrad möglich. Soweit an CNC-gesteuerten Maschinen eine manuelle Steuerung (noch) vorgesehen war, erfolgte sie digital über eine Tastatur. Eine weitverbreitete Folge war, dass von den Facharbeitern die Sicherheitsvorkehrungen außer Kraft gesetzt und die Verkapselung während der Bearbeitung geöffnet wurde. Des Weiteren nahmen Hersteller die Klagen für die Veränderungen der manuellen Steuerungen auf und ergänzten die Maschinen durch ein elektronisches Handrad. Beides war unbefriedigend. Durch die Öffnung der Verkapselung erhöhten sich die Risiken von Unfällen bei Werkzeug- oder Materialbruch. Dem elektronischen Handrad fehlte das für die manuelle Steuerung entscheidende Element der Rückkopplung, das es ermöglichte, in der Hand den Widerstand des Materials zu spüren. Von den Herstellern wurde das elektronische Handeln lediglich als ein Zugeständnis an traditionelle Gewohnheiten der Facharbeiter gesehen, ohne dessen Funktion und Wirkungsweise zu begreifen.

Aus technischer Sicht erschien es nicht möglich, beim Einsatz rechnergestützter Technologien Arbeitspraktiken wie die Orientierung an Geräuschen oder das Gespür in der Hand zu berücksichtigen oder gar zu unterstützen. Solche Arbeitspraktiken konnten bei konventionellen Maschinen angewandt werden, waren aber auch schon hier technisch nicht explizit vorgesehen, sondern ergaben sich eher ungeplant im praktischen Umgang mit den Maschinen. Auch aus arbeitswissenschaftlicher Sicht passten solche Arbeitspraktiken nicht in das Bild qualifizierter Arbeit und deren Weiterentwicklung in Richtung „geistiger“ Arbeit in Verbindung mit wissenschaftlich begründetem Wissen und wissenschaftlichen Methoden.

In einem interdisziplinären, durch das BMBF geförderten Forschungs- und Entwicklungsprojekt wurde die Frage aufgegriffen, in welcher Weise das „Erfahrungswissen“ auch bei fortschreitender Technisierung und Verwissenschaftlichung industrieller Produktion in glei-

cher Weise wie wissenschaftlich begründetes Wissen weiterentwickelt und angewandt werden kann. Grundlegend hierfür war das Konzept des erfahrungsgeleitet-subjektivierenden Arbeitshandelns, durch das die Systematik und Verbindung von menschlichen Fähigkeiten wie spürender Wahrnehmung, explorativ-herantastendem Vorgehen sowie auch assoziativ-bildhaftem Denken begründet wird. Für die beteiligten ingenieurwissenschaftlichen Institute war die Ermöglichung und Unterstützung solcher Arbeitspraktiken beim Umgang mit Maschinen eine neuartige und ungewöhnliche Frage. Doch im Verlauf der Forschungs- und Entwicklungsarbeiten wurde deutlich, dass gerade durch die Weiterentwicklung der elektronischen Sensortechnik neue Möglichkeiten eröffnet werden, um auch bei rechnergestützten Technologien bei der manuellen Steuerung ein Gespür in der Hand oder bei der Überwachung die Wahrnehmung von Geräuschen trotz Verkapselung zu gewährleisten.⁶ Die durch den Mainstream der technischen Entwicklung forcierte Zurückdrängung des Erfahrungswissens und erfahrungsgeleiteten Arbeitshandelns entpuppte sich als kein unabwendbarer technischer Sachzwang, sondern als Ergebnis spezieller technologischer Optionen sowie arbeitspolitischer Strategien.⁷

Ganz unabhängig davon, ob und in welcher Weise die Ergebnisse dieses Forschungs- und Entwicklungsprojekts eine weitere Verbreitung und praktische Anwendung fanden, hat die Gestaltung zu einer zentralen wissenschaftlichen Erkenntnis geführt: Es wurde erkennbar, dass die Entkörperlichung und Intellektualisierung von Arbeit (VOLPERT 2001) weder umstandslos Indiz für eine positive humane Entwicklung von Arbeit ist noch die technische Entwicklung zwangsläufig nur in diese Richtung weist. Erfahrungswissen und sinnlich-körperliche Erfahrung sind demnach keine Relikte traditionell handwerklicher Arbeitspraktiken; es sind vielmehr technische (Weiter-)Entwicklungen möglich, die sich hierauf beziehen, sie nutzen wie auch unterstützen und fördern.

Eine solche Reflexion und Erweiterung bisheriger wissenschaftlicher Annahmen über die Möglichkeiten praktischer Gestaltung zeigen auch die weiteren Beispiele aus dem Bereich des Wissensmanagements und der beruflichen Bildung auf, auf die hier kurz hingewiesen sei.

(2) Im Wissensmanagement wurde deutlich, dass ein Großteil des Wissens in Unternehmen „in den Köpfen“ der Mitarbeiter steckt, dieses aber nicht bewusst und explizit ist. So richteten sich neue Ansätze darauf, dieses Wissen der Mitarbeiter/-innen den Unternehmen allgemein verfügbar zu machen. Es wurden Methoden entwickelt, um das unbewusste, implizite Wissen explizit zu machen und zu dokumentieren (NONAKA/TAKEUCHI 1997). Die Untersuchungen zum Zusammenhang von Erfahrungswissen und erfahrungsgeleitet-subjektivierendem Arbeitshandeln (s. o.) zeigten demgegenüber, dass sich das besondere Erfahrungswissen qualifizierter Fachkräfte nicht vollständig in ein explizites, objektifizierbares Wissen transformieren lässt. Es ist vielmehr gerade ein besonderes Merkmal dieses Erfahrungswissens, dass es verbal

6 Siehe zu den hier umrissenen Entwicklungen und Ergebnissen ausführlicher MARTIN 1995.

7 Siehe hierzu ausführlicher BÖHLE et al. 2008.

nicht präzise definierbar und beschreibbar ist. Nach der in Wissenschaft und Praxis vorherrschenden Sicht ist daher dieses Erfahrungswissen ein personengebundenes Wissen, das in Unternehmen nicht ausgetauscht und daher auch nicht systematisch genutzt werden kann. In gestaltungsorientierten Untersuchungen zeigte sich demgegenüber deutlich, dass in Unternehmen neben der expliziten Kommunikation, wie sie in gemeinsamen Besprechungen erfolgt, ein Großteil der Kooperation und Kommunikation nonverbal über praktisches Handeln und in praktisches Handeln eingebunden erfolgt. Es wurde deutlich, dass auch diese Kommunikation durch die Schaffung von „Gelegenheitsstrukturen“ in Arbeitsprozessen unterstützt und gefördert werden kann und auf diese Weise auch ein Austausch impliziten Wissens in Unternehmen möglich wird (PORSCHEN 2008, 2012).

(3) Fragt man in der Praxis danach, wie ein Gespür für technische Abläufe oder die Fähigkeit, an Geräuschen Fehler zu erkennen, entsteht, erhält man hierauf zumeist die Antwort, dass es eine persönliche Eigenschaft ist im Sinne „der eine hat es“ und „der andere nicht“. Auch aus wissenschaftlicher Sicht liegen hier kaum Antworten vor, die auf die Möglichkeit des Lernens verweisen – es sei denn, man reduziert ein solches Erfahrungswissen schlicht auf sensomotorische Fertigkeiten und Routine.⁸ In Modellversuchen zur beruflichen Bildung wurde demgegenüber die Frage aufgegriffen, in welcher Weise auch ein solches Erfahrungswissen gelernt und systematisch in die berufliche Bildung integriert werden kann. Dadurch wurde deutlich, dass es hier nicht primär um den Erwerb eines bestimmten Erfahrungswissens geht, sondern vielmehr um die Entwicklung der Fähigkeiten zu einem erfahrungsgeleitet-subjektivierenden Arbeitshandeln. Des Weiteren zeigte sich, dass diese zwar nicht lehrbar, aber durchaus lernbar sind. Die Voraussetzung hierfür sind ein erfahrungsgeleitetes Lernen und praktische Lernsituationen, in denen solche Fähigkeiten gefordert werden und praktiziert werden können. Da das erfahrungsgeleitet-subjektivierende Arbeitshandeln insbesondere für die Bewältigung von Unwägbarkeiten notwendig ist, müssen solche Lernsituationen in konkrete Arbeitsabläufe integriert sein oder in hohem Maße praxisnah gestaltet werden. Praxisnah heißt hier insbesondere, dass Unwägbarkeiten in technischen und organisatorischen Abläufen und ein Lernen durch „Erfahrung-Machen“ zugelassen werden (BAUER u. a. 2006).⁹

4. Wissenschafts- und gesellschaftspolitische Bedeutung und Methode

Aus wissenschaftlicher Sicht ist Erkenntnis durch Gestaltung bisher – wenn überhaupt – primär nach außen gerichtet. Durch die praktische Gestaltung soll belegt werden, dass wissenschaftliche Forschung nicht nur zu neuen Erkenntnissen führt, sondern diese auch praktisch

8 Zur Abgrenzung des geschilderten Erfahrungswissens gegenüber Routine u. Ä. siehe ausführlicher BÖHLE 2015.

9 Siehe zu erfahrungsgeleitetem Lernen allgemein BAUER/MUNZ 2004 sowie hinsichtlich der praktischen Umsetzung insbesondere BAUER et al. 2006.

nützlich sind. Neue Erkenntnisse entstehen hier primär für die Akteure außerhalb der Wissenschaft. Erst bei der praktischen Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse wird ihre praktische Nützlichkeit oft für andere erkennbar und begreifbar. Und so ist die praktische Gestaltung aus wissenschaftlicher Sicht oft auch ein Mittel, um „andere“ von der Richtigkeit und Nützlichkeit wissenschaftlicher Erkenntnis zu überzeugen.

Bei den zuvor geschilderten anwendungs- und gestaltungsorientierten Projekten ist demgegenüber das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis ein anderes: Die praktische Gestaltung ist hier nicht (mehr) nur die Umsetzung und Realisierung wissenschaftlich begründeter Erkenntnisse und Konzepte. Sie ist vielmehr selbst ein Forschungsfeld, um wissenschaftlich begründete Annahmen über praktische Gestaltungsmöglichkeiten zu hinterfragen und neue, bisher nicht gesehene und für realisierbar erachtete Gestaltungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Adressaten sind hier daher nicht mehr nur Akteure „außerhalb“ der Wissenschaft, sondern vielmehr gerade auch die Wissenschaft selbst. So wenden sich die geschilderten Untersuchungen und Gestaltungsansätze im Zusammenhang mit Erfahrungswissen nicht allein gegen Annahmen wie auch Vorurteile in der Praxis. Sie richten sich vielmehr wesentlich gerade auch gegen Annahmen, die im Kontext der Verwissenschaftlichung gesellschaftlicher Praxis entstanden sind (vgl. BÖHLE/PORSCHEN 2012, S. 156 ff.).

Eine solche anwendungs- und gestaltungsorientierte Forschung lässt sich als reflexive Verwissenschaftlichung bezeichnen.¹⁰ Die hier gewonnenen wissenschaftlich relevanten Erkenntnisse sind von einer grundlegend anderen Art als bei dem bisher vorherrschenden Verhältnis von Wissenschaft und Praxis. Es geht nicht darum, nur einen Beleg für die Richtigkeit der wissenschaftlichen Erkenntnisse und der daraus abgeleiteten Gestaltungskonzepte zu erhalten oder ggf. zu erkennen, dass sie praktisch nicht bzw. noch nicht realisierbar sind. Der Erkenntnisgewinn besteht hier vielmehr darin zu erfahren und zu erkennen, dass etwas praktisch möglich ist, was bisher – auch aus wissenschaftlicher Sicht – für nicht möglich gehalten wurde. Eine solche reflexive Verwissenschaftlichung geht auch nicht (mehr) davon aus, dass Wissenschaft der alleinige Garant für die wissenschaftsmäßigen und kognitiven Grundlagen des Erkennens und Gestaltens gesellschaftlicher Lebensverhältnisse ist.

Die praktische Gestaltung ist in der hier umrissenen Perspektive sowohl „nicht-wissenschaftlich“ als auch „wissenschaftlich“. Sie ist hier „nicht-wissenschaftlich“ in dem Sinne, dass Akteure und Methoden aus der jeweiligen Praxis (Arbeitsgestaltung, Organisationsentwicklung, berufliche Bildung u. a.) einbezogen werden und eine zentrale Rolle sowohl bei der Entwicklung als auch Realisierung der praktischen Gestaltung spielen. Sie ist „wissenschaftlich“, da auch Wissenschaftler/-innen mit ihren Methoden beteiligt sind, wobei sie allerdings nicht primär als Wissensvermittler/-innen, sondern vor allem als Forschende sowie als „Lernende“

10 Der Begriff lehnt sich an die Theorie reflexiver Modernisierung an (vgl. BECK/BONSS 2001; BECK/LAU 2004). Eine ihrer Kernaussagen ist, dass sich die Prozesse gesellschaftlicher Modernisierung gegenwärtig nicht mehr primär auf traditionelle, vormoderne gesellschaftliche Verhältnisse beziehen, sondern zunehmend auf die durch die Modernisierung in der Vergangenheit selbst hervorgebrachten gesellschaftlichen Lebensbedingungen und Institutionen.

beteiligt sind. Das Verhältnis zwischen Wissenschaft und Praxis lässt sich hier treffend als eine „Lernpartnerschaft“ (PORSCHEN/MAURER 2014; PORSCHEN/NEUMER 2015) und „partizipative Forschung“ (HUCHLER/SAUER 2015) bezeichnen. Grundlegend sind ein wechselseitiges Lernen und das „Erfahrung-Machen“ der Forscher/-innen im Gestaltungsprozess. Am Beginn der Gestaltung steht dabei nicht die Entwicklung eines Konzeptes, das es im Weiteren nur mehr zu realisieren gilt, sondern die praktische Gestaltung selbst ist ein Prozess, in dem und durch den praktische Gestaltungsmöglichkeiten (erst) eruiert und sichtbar werden. Ein solches Vorgehen ist keineswegs ziel- und konzeptlos. Aber anstelle eines ausgearbeiteten Konzeptes steht eher eine Zielvorstellung und eine Absicht, ohne dass bereits bekannt ist, wie das konkrete Ergebnis aussieht und auf welchem Weg es zu erreichen ist.¹¹ Die damit verbundene Ungewissheit ist kein Defizit, sondern ein Indiz und letztlich Garant dafür, dass in und durch die Gestaltung neue Erkenntnisse gewonnen werden können.

5. Ausblick

Am Beginn der neuzeitlichen Naturwissenschaften stehen in der Renaissance die sogenannten „Künstlerwerkstätten“. In ihnen trafen sich Wissenschaftler, Handwerker und Künstler um gemeinsam in wechselseitigem Austausch und Kooperation neue Erkenntnisse über technisch Machbares zu gewinnen (MOSCOVICI 1982, S. 224 f.; KROHN 1977, S. 49 f.).

Vor diesem Hintergrund wird die empirische Orientierung in den Naturwissenschaften und speziell das Experiment oft als Verbindung von theoretisch orientierter Wissenschaft mit dem Handwerk gedeutet. Doch dies übersieht, dass im wissenschaftlichen Experiment, wie es paradigmatisch im Labor stattfindet, die praktische Erfahrung nur mehr als wissenschaftlich angeleitete und zugerichtete Erfahrung in Erscheinung tritt: zur Überprüfung wissenschaftlicher Hypothesen und als objektiv exakt beschreibbare und messbare Information (SCHNEIDER 1987). Am ehesten hatte daher in der historischen Entwicklung die handwerkliche Tradition in der Technikentwicklung weiter Bestand; die (Natur-)Wissenschaft richtete sich darauf, die im Handwerk praktisch entwickelten Technologien zu erfassen und wissenschaftlich zu begründen (KROHN 1989, S. 32; WENGENROTH 1997, S. 141 ff.). Mit der Entwicklung der Ingenieurwissenschaften setzt im weiteren Verlauf demgegenüber eine zunehmende Verwissenschaftlichung der Technikentwicklung ein, wobei das „Erfahrung-Machen“ zwar in der Praxis nach wie vor eine zentrale Bedeutung behält, konzeptionell aber marginalisiert wird.

In den Sozialwissenschaften hat sich, wie bereits erwähnt, keine entsprechende Gestaltungswissenschaft entwickelt – vor allem auch aus Vorbehalten gegenüber der Gefahr einer einseitig technokratischen Vereinnahmung der Betroffenen. Das Konzept einer reflexiven Verwissenschaftlichung gesellschaftlicher Praxis könnte hier in Verbindung mit dem Konzept

11 Siehe hierzu auch die Ausführungen zu erfahrungsgeleitet-subjektivierendem Handeln in Abschnitt 2.

partizipativer Forschung und Lernpartnerschaft eine neue Perspektive eröffnen. Sie knüpft an eine Entwicklung an, wie sie am Beginn der neuzeitlichen Wissenschaften mit den Künstlerwerkstätten eingeleitet wurde, aber im weiteren Verlauf weitgehend in Vergessenheit geraten ist. Gestaltung muss dabei allerdings als ein offener Prozess begriffen und zugelassen werden. Das ist anders und mehr als lediglich die praktische Umsetzung von bereits vorhandenem Wissen oder/und die wissenschaftliche Evaluation praktischen Tuns.

Literatur

- BAUER, Hans G.; MUNZ, Claudia: Erfahrungsgeleitetes Handeln lernen. In: BÖHLE, Fritz; PFEIFFER, Sabine; SEVSAY-TEGETHOFF, Nese (Hrsg.): Die Bewältigung des Unplanbaren. Wiesbaden 2004, S. 55–77
- BAUER, Hans G. u. a.: Hightech-Gespür. Erfahrungsgeleitetes Arbeiten und Lernen in hoch technisierten Arbeitsbereichen. Bielefeld 2006
- BECK, Ulrich; BONSS, Wolfgang (Hrsg.): Die Modernisierung der Moderne. Frankfurt am Main 2001
- BECK, Ulrich; LAU, Christoph (Hrsg.): Entgrenzung und Entscheidung. Was ist neu an der Theorie reflexiver Modernisierung? Frankfurt am Main 2004
- BÖHLE, Fritz: Wissenschaft und Erfahrungswissen. Erscheinungsformen, Voraussetzungen und Folgen einer Pluralisierung des Wissens. In: BÖSCHEN, Stefan; SCHULZ-SCHAEFFER, Ingo (Hrsg.): Wissenschaft in der Wissensgesellschaft. Wiesbaden 2003, S. 143–177
- BÖHLE, Fritz (Hrsg.): Arbeit als Subjektivierendes Handeln. Handlungsfähigkeit bei Unwägbarkeiten und Ungewissheit. Wiesbaden 2017
- BÖHLE, Fritz: Handlungsfähigkeit mit Ungewissheit – Neue Herausforderungen und Ansätze für den Umgang mit Unsicherheit. Eine Betrachtung aus sozioökonomischer Sicht. In: JESCHKE, Sabina; JAKOBS, Eva-Maria; DRÖGE, Alicia (Hrsg.): Exploring Uncertainty. Wiesbaden 2013, S. 281–293
- BÖHLE, Fritz: Erfahrungswissen jenseits von Erfahrungsschatz und Routine. In: DIETZEN; Agnes u. a. (Hrsg.): Soziale Inwertsetzung von Wissen, Erfahrung und Kompetenz in der Berufsbildung. Weinheim 2015, S. 34–63
- BÖHLE, Fritz; BÜRGERMEISTER, Markus: Management von Innovation. Ungewissheit und neue Herausforderungen. In: BÖHLE, Fritz; BÜRGERMEISTER, Markus; PORSCHEN, Stephanie (Hrsg.): Innovation durch Management des Informellen. Künstlerisch, erfahrungsgeleitet, spielerisch. Berlin 2012, S. 1–9
- BÖHLE, Fritz; PORSCHEN, Stephanie: Verwissenschaftlichung und Erfahrungswissen. Zur Entgrenzung, neuen Grenzziehungen und Grenzüberschreitungen gesellschaftlich anerkannten Wissens. In: WENGENROTH, Ulrich (Hrsg.): Grenzen des Wissens – Wissen um Grenzen. Weilerswist 2012, S. 154–192
- BÖHLE, Fritz u. a.: Herrschaft durch Objektivierung. Zum Wandel der Herrschaft in Unternehmen. In: BONSS, Wolfgang; LAU, Christoph (Hrsg.): Herrschaft der Uneindeutigkeit. Weilerswist 2008, S. 244–283
- BÖHLE, Fritz; ORLE, Karin; WAGNER, Jost: Innovationsarbeit. Künstlerisch, erfahrungsgeleitet, spielerisch. In: BÖHLE, Fritz; BÜRGERMEISTER, Markus; PORSCHEN, Stephanie (Hrsg.): Innovation durch Management des Informellen. Künstlerisch, erfahrungsgeleitet, spielerisch. Berlin 2012, S. 25–43
- HAUSCHILDT, Jürgen: Innovationsmanagement. München 2004
- HEIDLING, Eckhard: Erscheinungsformen und Typen von Ungewissheit. In: BÖHLE, Fritz u. a. (Hrsg.): Umgang mit Ungewissheit in Projekten. Expertise für die Deutsche Gesellschaft für Projektmanagement. München 2015, S. 13–52

- HUCHLER, Norbert; SAUER, Stefan: Reflexive and experience-based trust and participatory research: Concept and methods to meet complexity and uncertainty in organisations. In: *International Journal of Action Research* (2015) 1–2, S. 146–173
- JOAS, Hans: *Die Kreativität des Handelns*. Frankfurt am Main 1992
- KROHN, Wolfgang: Die „Neue Wissenschaft“ der Renaissance. In: BÖHME, Gernot; KROHN, Wolfgang; VAN DEN DAELE, Wolfgang (Hrsg.): *Experimentelle Philosophie*. Frankfurt am Main 1977, S. 13–128
- KROHN, Wolfgang: Die Verschiedenheit der Technik und die Einheit der Techniksoziologie. In: WEINGART, Peter (Hrsg.): *Technik als sozialer Prozess*. Frankfurt am Main, S. 15–43
- MARTIN, Hans (Hrsg.): *CeA. Computergestützte erfahrungsgeleitete Arbeit*. Berlin/Heidelberg/New York 1995
- MOSCOVICI, Serge: *Versuch über die menschliche Geschichte der Natur*. Frankfurt am Main 1982
- NARDI, Bonnie A. (Hrsg.): *Context and Conciousness. Activity Theory and Human Computer Interaction*. Cambridge 1996
- NONAKA, Ikurjio; TAKEUCHI, Hirotaaka: *Die Organisation des Wissens. Wie japanische Unternehmen eine brachliegende Ressource nutzbar machen*. Frankfurt am Main/New York 1997
- PORSCHEN, Stephanie: *Austausch impliziten Erfahrungswissens. Neue Perspektiven für das Wissensmanagement*. Wiesbaden 2008
- PORSCHEN, Stephanie: Management des Informellen durch Kooperativen Erfahrungstransfer. In: BÖHLE, Fritz; BÜRGERMEISTER, Markus; PORSCHEN, Stephanie (Hrsg.): *Innovation durch Management des Informellen. Künstlerisch, erfahrungsgeleitet, spielerisch*. Berlin u. a. 2012, S. 115–157
- PORSCHEN, Stephanie; MAURER, Peter: Künstlerisches, erfahrungsgeleitetes, spielerisches Management von Innovationsarbeit. In: JOSTMEIER, Milena (Hrsg.): *Sozialen Wandel gestalten. Zum gesellschaftlichen Innovationspotenzial von Arbeits- und Organisationsforschung*. Wiesbaden 2014, S. 289–301
- PORSCHEN, Stephanie; NEUMER, Judith: Participation in enterprises and research: The case of innovation work. In: *International Journal of Action Research* (2015) 1–2, S. 174–194
- REINMANN, Gabi: Innovationskrise in der Bildungsforschung. Von Interessenkämpfen und ungenutzten Chancen einer Hard-to-do-Science. In: REINMANN, Gabi; KAHLERT, Joachim (Hrsg.): *Der Nutzen wird vertagt – Bildungswissenschaften im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher Profilbildung und praktischem Mehrwert*. Lengerich 2007, S. 198–220
- REINMANN, Gabi: Welchen Stellenwert hat die Entwicklung im Kontext von Design Research? Wie wird Entwicklung zu einem wissenschaftlichen Akt? In: EULER, Dieter; SLOANE, Peter F. E. (Hrsg.): *Design-Based Research. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiheft*. Stuttgart 2014, S. 63–78
- SCHNEIDER, Hans Julius: Erfahrung in Wissenschaft und Alltag. In: *Universitas* (1987) 1, S. 44–55
- SUCHMAN, Lucy A.: *Plans and Situated Actions. The Problem of Human-machine Communication*. Cambridge u. a. 1987/2007
- VOLPERT, Walter: Flexibles Subjekt und reflexive Wissenschaft. Neue Herausforderungen für Arbeitswissenschaft und Berufspädagogik. In: PETERSEN, Willi u. a.: *IT-gestützte Facharbeit – gestaltungsorientierte Berufsbildung. Ergebnisse der 12. HGTB-Konferenz, Baden-Baden 2001*
- VOLPERT, Walter: *Wie wir handeln – was wir können. Ein Disput als Einführung in die Handlungspsychologie*. Sottrum 2003
- WEBER, Max: *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie*. Tübingen 1956/1964
- WENGENROTH, Ulrich: Zur Differenz von Wissenschaft und Technik. In: BIEBER, Daniel (Hrsg.): *Technikentwicklung und Industriearbeit*. Frankfurt am Main/New York 1997, S. 141–151

Perspektive Berufspädagogik

Michael Brater, Anna Maurus, Nicolas Schrode

Zur Rolle der Wissenschaft in Modellversuchen

Vor einigen Jahren wurde der Programmrahmen für Modellversuche zur betrieblichen Berufsbildung stark verändert. So wurde u. a. auf ein Programmausschreibungsverfahren umgestellt und eine zentrale wissenschaftliche Begleitung eingeführt. Der Beitrag beschäftigt sich mit Auswirkungen dieser Veränderungen vor allem auf die Rolle und Aufgabe der Wissenschaft und der Wissenschaftler/-innen innerhalb der Modellversuche. Er kommt zu dem Schluss, dass die neue Ordnung der Modellversuche die Aufgaben der Wissenschaft stark ausweitet, eine in die praktische Gestaltungsarbeit der Modellversuche integrierte Vorgehensweise fordert und damit einen neuen Typus einer auf praktische Veränderung und gesellschaftliche Problemlösung bezogenen Wissenschaft verlangt.

Vorbemerkung

„Die Förderung von Modellversuchen einschließlich ihrer wissenschaftlichen Begleituntersuchung ist gesetzliche Aufgabe des BIBB. *Modellversuche sind ein Instrument zur exemplarischen Entwicklung und Erprobung neuer, innovativer Lösungsansätze, die zur qualitativen Verbesserung der beruflichen Bildung beitragen und Entwicklungshilfen für eine Modernisierung bereitstellen können.* Sie werden im Bereich der außerschulischen beruflichen Bildung („Wirtschaftsmodellversuche“) durch das BIBB nach Weisung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) nach § 90 Abs. 3 Nr. 1d BBiG gefördert. *Wirtschaftsmodellversuche zielen auf den Transfer von Innovationen und Erkenntnissen in Praxis, Wissenschaft und Politik.*“ (BIBB 2014, <http://www.bibb.de/de/4970.php> Stand: 08.11.2014. Hv. Verf.)

Gesetzliche Aufgabe der Modellversuche zur betrieblichen Berufsbildung war es von Anfang an, d. h. seit dem ersten Berufsbildungsgesetz (BBiG) 1969, zur Verbesserung und Modernisierung, zur praktischen Erneuerung und Weiterentwicklung der betrieblichen Berufsbildung beizutragen. Sie dienen also einer politisch-praktischen Zielsetzung. Im Gesetz (§ 90 Abs. 3 Ziffer 1d) schließt die Förderung der Modellversuche „wissenschaftliche Begleituntersuchungen“ ein. Was ist damit genau gemeint? Was ist deren Aufgabe im Zusammenhang mit den Modellversuchen, und vor allem: Bildet diese Formulierung eigentlich noch die aktuelle Realität und Praxis des Zusammenwirkens von Modellversuch und Wissenschaft angemessen ab?

1. Ein Blick zurück: Modellversuche und ihre Begleitforschung

1.1 Die Idee der Modellversuche

Modellversuche zur betrieblichen Berufsbildung waren in den ersten 35 Jahren ihrer Förderung im Kern unbestritten Sache der *Träger* der betrieblichen Berufsbildung, in erster Linie also der *ausbildenden Unternehmen und Betriebe*. Im Prinzip konnte jeder ausbildende Betrieb, der etwas Neues in seiner Berufsbildung ausprobieren oder einführen wollte, einen Modellversuchsantrag stellen. Betraf sein Vorhaben ein Problem bzw. eine Ausgangsfrage von allgemeiner Relevanz für die Berufsbildung und erschien sein Lösungsansatz innovativ und übertragbar, konnte das zuständige Ministerium dem Vorhaben seine „bildungspolitische Zustimmung“ erteilen und damit seine finanzielle Förderung ermöglichen. Die für Qualität und Weiterentwicklung des betrieblichen Teils der Berufsbildung Verantwortlichen – die *einzelnen Ausbildungsbetriebe* – wurden somit in deren ständige Erneuerung einbezogen. Damit wurde deren Innovationskraft gefördert und genutzt (und Weiterentwicklung nicht ausschließlich von Politik und Staat erwartet). Dabei ging man davon aus, dass Unternehmen unter marktwirtschaftlichen Bedingungen ohnehin alle ihre Handlungsfelder ständig überprüfen, erneuern und entwickeln und man sie von der Politik nur – z. B. durch entsprechende Förderung – ermuntern müsse, diese Innovationen allen Unternehmen mit vergleichbaren Problemen zugänglich zu machen.¹

Modellversuche entstanden also in aller Regel „von unten“, aus den Erfahrungen und Bedürfnissen der ausbildenden Betriebe. Sie wurden erst *nachträglich* administrativ zu thematisch verwandten Themenfeldern geclustert, um den Austausch zwischen den Modellprojekten zu fördern und Wissen und Erfahrungen zu bündeln. Dieses Vorgehen entsprach hervorragend dem Selbstverwaltungsgedanken der betrieblichen Berufsbildung und garantierte Praxisnähe und Praxisrelevanz. Die Wirtschaftsmodellversuche konnten so als eine Art Katalysator für die Selbstmodernisierung der mit der Wirtschaft gekoppelten Berufsbildung wirken, vom Staat unterstützt, aber nicht gelenkt oder bestimmt.

1 Zwar müssen die Modellversuchsergebnisse prinzipiell transferierbar sein – ob sie aber tatsächlich transferiert werden, entscheiden weder der Modellversuch noch die fördernde Stelle, sondern ganz allein die für den Transfer infrage kommenden Betriebe. Die Verbreitung der Modellversuchsergebnisse unterliegt nämlich einem marktähnlichen Mechanismus: Die Modellversuchsergebnisse werden „ins Schaufenster“ gelegt (z. B. einschlägiger Publikationen) – ob aber die potenziellen Kunden auch „kaufen“, entscheiden sie selbst. Sie prüfen, ob es sich um etwas für sie Geeignetes handelt. Damit übernehmen sie das Risiko der Übertragung – und nicht z. B. der Staat. Diese marktähnliche Offenheit mag nicht immer effizient sein, hat aber für die Legitimation staatlicher Förderung unter marktwirtschaftlichen Bedingungen unschätzbare Vorteile. Auf die Modellversuche erhöht sie den Druck, tatsächlich „marktgängige“ Ergebnisse hervorzubringen, die Anklang finden.

1.2 Die wissenschaftliche Begleitung

Eine Bedingung für die Förderung des betrieblichen Vorhabens war die Zusammenarbeit des Betriebs mit einer von ihm selbst auszuwählenden „wissenschaftlichen Begleitung“ durch eine betriebsexterne wissenschaftliche Institution. Deren Aufgabe war es, eine fachlich unabhängige „wissenschaftliche Begleituntersuchung“ (!) durchzuführen, die das, was der Betrieb praktisch versuchte, mit wissenschaftlichen Mitteln reflektieren und evaluieren sollte. Den separaten Antrag mit der Beschreibung des Begleitforschungsvorhabens und der Kalkulation seiner Kosten („Antrag B“) formulierte i. d. R. das ausgewählte Forschungsinstitut; eingereicht wurde er vom Modellversuchsträger, dem Betrieb. Nach der Bewilligung schlossen die Wissenschaftler/-innen bzw. deren Institution mit dem Modellversuchsträger einen eigenen Vertrag, der die zu erbringenden Leistungen ebenso regelte wie die fachliche Unabhängigkeit der wissenschaftlichen Arbeiten, Formen der Veröffentlichung usw.²

Diese Konstruktion der Zusammenarbeit stellte einen Kompromiss dar zwischen dem Primat der praktischen Entwicklungsarbeit des Betriebs und der Eigenständigkeit der wissenschaftlichen Forschung: Wissenschaft und Praxis blieben deutlich getrennt und hatten klar getrennte eigene Aufgaben, aber die Aufgabe der Wissenschaft war nicht losgelöst vom praktischen Versuch, sondern ihm als notwendige Unterstützung zugeordnet (und zwar notwendig auch dann, wenn der Betrieb diese Notwendigkeit von sich aus gar nicht einsah). Einen Grund für die Forderung nach einer wissenschaftlichen Begleitung kann man in der induktiven Logik der Forschungsform „Modellversuch“ erkennen. Hier kommt der für die Modellversuchsförderung konstitutive Gedanke der *Exemplarik* ins Spiel: Modellversuche sollen *im Einzelfall* innovative Lösungsansätze entwickeln, die als *Muster* gelten können für Lösungen ähnlicher Ausbildungsprobleme *aller anderen* ausbildenden Betriebe.

Die allgemeine Relevanz der Ausgangsfrage ebenso wie der im Einzelfall gefundenen Lösung kann nur dadurch festgestellt werden, dass hinter ihrer einzelbetrieblichen Erscheinung ein *allgemeines Muster* erkannt wird, das auch hinter der konkreten Erscheinung anderer Einzelfälle steht und es erlaubt, ein allgemeines Prinzip für jeden konkreten Einzelfall zu variieren. Ein solches allgemeines Muster als Voraussetzung für einen Transfer besteht aber nicht als konkretes, erlebbares Ergebnis, sondern lediglich „immateriell“, als geistige Struktur, als „*Wissen*“. Gleiches gilt für die Modellversuchsergebnisse: Diese sind nicht konkret, als betriebliche Lösung oder Veränderung, übertragbar, sondern immer nur über die Zwischenstation ihrer Verwandlung in allgemeines, von seinen konkreten Entstehungsbedingungen

2 Diese vertragliche Anbindung der wissenschaftlichen Begleitung an den Trägerbetrieb war damals bereits ein umstrittener Schritt hin zu einer größeren Nähe von Wissenschaft und Praxis. Im parallelen Modellversuchsprogramm des damaligen BMFT zur „Humanisierung des Arbeitslebens (HdA)“ stellten (zum Teil konkurrierende) Forschungsinstitute ihren Antrag zur Begleitforschung direkt beim Ministerium (bzw. dem zwischengeschalteten Projektträger) und erhielten auch von dort ihren Auftrag. Damit waren Modellprojekt und wissenschaftliche Begleituntersuchung zwei getrennte, unabhängige Aufgaben und gerieten oft genug in Konflikt miteinander.

ablösbares, zugleich aber auch praxistaugliches, d. h. auf andere Situationen anwendbares „Wissen“.

Um von anderen Betrieben aufgenommen und in deren Praxis transferiert werden zu können, müssen die konkreten Ergebnisse des Modellversuchs also beschrieben und über ein materielles Medium (Bücher, Beschreibungen usw.) *als Wissen* weitergegeben werden. Die Sprachform generalisiert die Ergebnisse und erfasst ihr allgemeines Prinzip. Transfer heißt eben nicht 1:1-Vervielfältigung, sondern „sinngemäße“ Adaption der Ergebnisse des Modellversuchsbetriebs an die Bedingungen des Übertragungsbetriebs.

Erzeugen, Beschaffen, Dokumentieren und Verbreiten von Wissen, das zumindest vorläufig gewiss und verlässlich ist, weil es mit transparenten, reflektierten und kontrollierten Methoden gewonnen wurde, ist aber die *Kernaufgabe dessen, was wir Wissenschaft nennen*. Damit ist Wissenschaft auch per se nicht auf den Einzelfall bezogen, sondern sie zielt stets auf das Allgemeine, auf die übergreifende Gesetzmäßigkeit. *Ohne Beteiligung wissenschaftlicher Such- und Arbeitsweisen könnte die Exemplarik von Modellversuchen also gar nicht eingelöst werden*. Die Kompetenz nicht betrieblich gebundener, professioneller Wissenschaftler/-innen war damit von Beginn der Modellversuchsförderung an konstitutiver Bestandteil der Modellversuchspraxis.

Die Wissensarbeit der (externen) Wissenschaftler/-innen im Modellversuch konzentrierte sich auf die Klärung der Verallgemeinerbarkeit des Themas (Problems), auf die formative Evaluation, die kritische Einschätzung der Folgen und die übertragbare Aufarbeitung, Begründung und Darstellung der gewonnenen Erkenntnisse in Wissensform, durch die deren Bindung an ihren Herkunftskontext neutralisiert (und damit Übertragbarkeit auf andere Kontexte erst ermöglicht) wurde. Dies unabhängig und objektiv zu leisten, sah man als Aufgabe der „wissenschaftlichen Begleituntersuchungen“ an: In Modellversuchen sollte damit der „*Erkenntnisgewinn durch Begleituntersuchungen*“ (<http://www.bibb.de/de/676.php>; Stand: 09.01.2015) sichergestellt werden, von denen man annahm, dass sie unbeteiligt, objektiv und aus der Distanz beurteilen konnten, was die Modellversuche erarbeiteten.

1.3 Distanzierte Wissenschaft

Dieser Konstruktion lag ein Wissenschaftsverständnis zugrunde, das Wissenschaft und Praxis *klar trennt*: Die praktische Entwicklungs- und Gestaltungsarbeit war im Grundsatz ausschließlich Aufgabe des Betriebs (denn schließlich verfügte er auch allein über die dazu nötigen Ressourcen und Zuständigkeiten). Aufgabe der kooperierenden Wissenschaftler/-innen war es auch, dem Betrieb in der Wissenschaft verfügbares relevantes Wissen zur Verfügung zu stellen. In der Hauptsache war die Aufgabe aber: das, was der Betrieb entwickelte und ausprobierte, *nachträglich*, also wenn es vorlag, zu analysieren, zu überprüfen, seine Wirkungen und Folgen sichtbar zu machen, unter verschiedenen relevanten (z. B. politisch vorgegebenen) Gesichtspunkten zu beurteilen und die Bedingungen seiner Allgemeingültigkeit aufzuzei-

gen. Nicht erwartet oder verlangt wurde dagegen von der Wissenschaft, aus der Wissenschaft heraus praktische Lösungen und Verbesserungen für die behandelten Probleme vorzuschlagen oder gar zu realisieren – eine Haltung, in der sich deutlich Positionen der Vertreter der Werturteilsfreiheit in der (Sozial-)Wissenschaft (vor allem Max WEBERS) bzw. des Kritischen Rationalismus (etwa POPPERS 1934 oder ALBERTS 1969) ausdrückten.

Die wissenschaftlichen Begleitungen hatten – jedenfalls dem Prinzip nach – keine Verantwortung für die praktischen Neuentwicklungen und mussten nicht einmal an ihnen beteiligt sein. Sie hatten die praktische Entwicklungsarbeit zu verfolgen, Wirkungen auf Auszubildende und das Umfeld sichtbar und auf problematische Entwicklungen frühzeitig aufmerksam zu machen. Vorhaben der Praxis sollten kommentiert, erweiterte Perspektiven zur Verfügung gestellt und vor allem die Ergebnisse und Wirkungen mithilfe wissenschaftlicher Methoden sichtbar gemacht und in den Prozess zurück gespiegelt werden (wobei wiederum den Praktiker/-innen überlassen blieb, was sie daraus machten). Selbst die Berichtslegung konnte im Prinzip getrennt erfolgen: Der Betrieb lieferte, was die Welt der beruflichen Bildung interessierte, nämlich möglichst knappe, verwertbare Beschreibungen neuer Ausbildungsmodelle, und die wissenschaftlichen Begleitungen lieferten ihren Evaluationsbericht dazu, kommentierten also aus mehr oder weniger großer Distanz, wie das, was im Modellversuch geleistet worden war, aus „wissenschaftlicher Sicht“ zu bewerten sei, welche Wirkungen nachgewiesen werden konnten und was möglicherweise dem neuen Modell fehlte.

Es wurde relativ früh erkennbar, dass dieses Verständnis von Zusammenarbeit nicht besonders fruchtbar war, sondern eher zu Konflikten zwischen den betrieblichen Praxisakteuren und den wissenschaftlich Begleitenden führte. Deshalb bildete sich schon bald eine Praxis aus, bei der beide Seiten enger kooperierten, die wissenschaftlichen Begleitungen auch an der Gestaltung beteiligt wurden, man sich gegenseitig besser absprach und zum Beispiel eine gemeinsame Berichterstattung und Veröffentlichung anstrebte. Schon in den 1980er Jahren haben wissenschaftliche Institute, die ins Spiel kamen, weil sie die „wissenschaftliche Begleitung“ übernehmen sollten (wie das Friedrichsdorfer Büro für Bildungsplanung des Johannes KOCH oder die Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung, GAB München), sich mit dieser Beschränkung auf den „B-Antrag“ nicht zufrieden gegeben. Sie traten durchaus mit einem „Mitgestaltungsanspruch“ auf und agierten immer mehr auch als Initiatoren, Ideengeber, Konzeptentwickler und mitunter sogar als geistige Väter von Modellversuchen. Das ursprüngliche Verhältnis von Betrieb und Wissenschaft im Modellversuch kehrte sich dadurch in gewisser Weise um: Nun kam es vor, dass Wissenschaftler/-innen für ihre Fragestellungen und Lösungskonzepte Betriebe suchten und fanden, die sich davon angesprochen fühlten oder in diesem Rahmen eigene Lösungsansätze ausbauen oder weiterführen wollten und bereit waren, dies in so allgemeiner, öffentlicher und übertragbarer Form zu tun, dass das Vorhaben als Modellversuch anerkannt werden konnte. Äußerlich wurde dieser Wandel daran erkennbar, dass nun die Wissenschaftler/-innen auch zunehmend Aufgaben im sog. „A-Antrag“ übernahmen, der zuvor eher der betrieblichen Praxis vorbehalten war.

Aus der Sicht der Wissenschaftler/-innen hieß das: nicht mehr (nur) das Vorhaben eines Betriebs nachträglich zu „beforschen“, sondern den Betrieb als Kooperationspartner zu suchen, um eigene Gestaltungs- und Entwicklungsideen für die Zukunft der beruflichen Bildung zu erproben, zu realisieren und in die Welt der Berufsbildung einzuführen. Methodologisch war damit eine Abkehr von sehr rigiden Positionen einer sogenannten „Werturteilsfreiheit“ verbunden, die Wissenschaft von jeder gesellschaftlich-politischen „Einmischung“ fernhalten und ihr lediglich die Aufgabe einer unbeteiligten Zuschauerin zubilligen wollen, die „objektiv“ erkennen soll, „was ist“. Stattdessen – zweifellos begünstigt durch eine kritische Auseinandersetzung mit dem Objektivitätsbegriff – wurde eine Auffassung stärker bejaht, (Sozial-)Wissenschaft sei auch dazu da und in der Lage, gesellschaftliche Probleme aufzugreifen und auf experimentellem Weg Lösungen für sie zu entwickeln und auszuprobieren – eine Position, die durchaus mit Auffassungen auch des Kritischen Rationalismus etwa POPPERS zu vereinbaren ist und im Modellversuch, wie überhaupt in der Aktionsforschung, ein geradezu ideales Instrument vorfand (vgl. DAHMS 1994; NECK 2008).

2. Der veränderte Programmrahmen für Modellversuche

2.1 Programmausschreibung und Bewerbung

Das Verfahren, wie es zu neuen Modellversuchen kommt und wie Modellversuche wissenschaftlich begleitet werden, wurde im letzten Jahrzehnt grundsätzlich geändert. Heute kann die Initiative zu einem Modellversuch nicht mehr von einem einzelnen Träger der betrieblichen Berufsbildung ausgehen, sondern die Initiative liegt bei der staatlichen Seite. Sie legt fest, welche Problem- und Fragestellungen der Berufsbildung über *Modellversuchsprogramme* bearbeitet und innovativen Lösungen zugeführt werden sollen. Nach dieser Praxis des BIBB können sich Betriebe nicht mehr spontan um einen Modellversuch bewerben, sondern sie müssen auf Ausschreibungen warten und können sich, wenn das Thema passt, darauf bewerben. Es werden nicht einzelne Modellversuche ausgeschrieben, sondern Modellversuchsprogramme, d. h. *Themenfelder* bzw. Förderschwerpunkte wie z. B. der Schwerpunkt „*Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung*“ im Jahr 2010. In der Ausschreibung wird heute somit „von oben“ – „top down“ – festgelegt und ausgeführt, worin das allgemeine Problem besteht, welche (allgemeinen) berufsbildungspolitischen Ziele erreicht werden sollen und welches die dazu bevorzugten Mittel und Wege sind. Um das zu können, stützt sich die Ausschreibung auf wissenschaftliche Untersuchungen und Studien und schließlich auch (wie im Falle des Qualitäts-Schwerpunkts) auf eine eigens für die Programmentwicklung in Auftrag gegebene wissenschaftliche Studie (BMBF 2009).

Mit dieser Praxis hat sich das frühere Verfahren umgekehrt. Ausgangspunkt ist nicht mehr ein (einzel-)betrieblicher Bedarf bzw. eine hier konkret auftretende verallgemeinerungsfähige Problemstellung oder Lösungsidee, sondern eine staatlich identifizierte, be-

schriebene und präzisierte Thematik. Ausbildende Betriebe oder Ausbildungsträger bzw. *eigens dazu gebildete Verbände* können sich, wenn sie sich in diesen Problembeschreibungen wiedererkennen und glauben, gute Ideen für entsprechende Problemlösungen zu haben, als Träger um die *Durchführung* eines – im vorgegebenen Rahmen im Detail selbst zu entwickeln – Modellversuchs mit eigenem Forschungsprogramm bewerben. Zwar kann der Betrieb nicht mehr von seinen eigenen Problemen ausgehen (und sie als allgemeine präsentieren), aber seine Kreativität und seine Innovationskraft sind immer noch sehr gefragt, wenn es um Ideen für und das Ausprobieren von Lösungen geht; hier bleibt der Prozess in einem sehr allgemeinen Rahmen offen und innovativ. Die Betriebe, die sich bewerben und deren Antrag bewilligt wird, werden damit zu Projektnehmern für eine Auftragsforschung, in gewisser Weise also zu „Forschungsinstituten“. Das aber ist eine ihnen eher fremde Rolle.

2.2 Die zentrale wissenschaftliche Programmbegleitung

Eine weitere wesentliche Veränderung betrifft die wissenschaftliche Begleitforschung. Eine gesonderte, dem einzelnen Modellversuch zugeordnete bzw. von ihm ausgewählte wissenschaftliche Begleitung gibt es nicht mehr. Stattdessen wird eine übergreifende *projektexterne wissenschaftliche Programmbegleitung* ausgeschrieben und nach Bewerbung durch das BIBB zentral vergeben. Diese für alle Modellprojekte im Programm zuständige wissenschaftliche Begleitung berät und unterstützt die Einzelmodellprojekte, evaluiert sie im Gesamtzusammenhang und im Hinblick auf die Programmziele. Außerdem hat sie die Aufgabe, den wissenschaftlichen und politischen Gesamtertrag eines Modellprogramms herauszuarbeiten. Die neue Aufgabe des einzelnen betrieblichen Modellversuchsträgers, seine konkrete Situation den Programmdefinitionen des Problems zu subsumieren, muss er selbst leisten, ebenso wie er die Generalisierbarkeit und Übertragbarkeit der Ergebnisse sicherzustellen hat. Denn nach wie vor kann ein Modellversuch nicht gefördert werden, wenn seine konkreten Fragestellungen und Lösungsansätze nicht mit den allgemeinen berufsbildungspolitischen Zielen übereinstimmen und nicht übertragbar oder generalisierbar erscheinen. Die externe Programmbegleitung kann dies jedenfalls nicht leisten.

Einschlägig erfahrene und qualifizierte wissenschaftliche Institute, die früher als „wissenschaftliche Begleitungen“ jedes einzelnen Modellversuchs einbezogen werden mussten, haben diese Rolle nun nicht mehr. Dafür ergibt sich hier eine grundlegende Neuerung: *Sie sind nun ihrerseits antragsberechtigt*, d. h. sie können sich um die Trägerschaft eines Modellversuchs bewerben oder mit betrieblichen Partnern zusammen einen *Verbund* bilden, der den Modellversuch durchführt, und sich damit direkt an der Modellversuchsarbeit beteiligen. Damit sind sie nicht mehr wie früher „externe Begleiter“, *sondern sie können direkt in den Modellversuch und seine Entwicklungsarbeit involviert und integriert sein*. Das bedeutet eine Umkehr des Verständnisses von Wissenschaft und wissenschaftlicher Forschung. Diese „darf“ nun durchaus in die Praxis mit eingreifen, sie darf sich an der Gestaltung von Ausbildungs-

verhältnissen beteiligen, sie darf mitwirken beim Verbessern, Erneuern und Verändern der Berufsbildung. Ihre distanzierte Zuschauerinnenrolle hat sie allenfalls noch auf der Ebene der Programmbegleitung. Dort, wo sie am einzelnen Modellversuch als Trägerin oder Kooperationspartnerin beteiligt ist, entfällt auf sie heute die – im Modellversuchszusammenhang nun offiziell anerkannte – Aufgabe der *Praxisgestaltung mit wissenschaftlichen Mitteln* bzw. die Aufgabe einer *wissenschaftlich angeleiteten* Veränderungs- und Innovationspraxis.

Wir werden sehen, dass ohne dieses Engagement der Wissenschaft unter den neuen Bedingungen kaum ein Modellversuch in der politisch gewünschten Weise zustande käme und die Resultate vermutlich weit hinter den Erwartungen zurückblieben. Faktisch, so hat sich gezeigt, wurde die Rolle der Wissenschaftler/-innen in den Modellversuchen durch die neuen Verfahrensweisen entschieden gestärkt und erhielt tragende Bedeutung – gerade weil sie ihrer Bindung an „wissenschaftliche Begleituntersuchungen“ ledig wurden.

3. Aufgaben der Wissenschaft im neuen Programmrahmen

3.1 Die Beteiligung von Wissenschaftler/-innen am Modellversuchsprogramm „Qualität“

Im Förderschwerpunkt „Qualität in der betrieblichen Berufsbildung“ wurden zehn Modellversuche gefördert. Die Trägerschaft lag in sieben Fällen bei wissenschaftlichen Institutionen: bei vier unabhängigen Forschungsinstituten, zwei Universitäten, einem wissenschaftlichen Stab eines Verbands. Hinzu kamen zwei Fortbildungsakademien und eine Kammer als Modellversuchsträger. Dass ein Betrieb die Projektkooperation führte, kam hingegen gar nicht vor.

Ähnliches gilt für den Förderschwerpunkt „Berufliche Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“: Als Träger finden sich drei Universitäten/Hochschulen, ein unabhängiges Forschungsinstitut und zwei Ausbildungsakademien bei insgesamt sechs Modellversuchen. Und das, obwohl diese Modellversuche in den Branchen Metall/Elektro mit dem Schwerpunkt erneuerbare Energien sowie Bauen/Wohnen und Chemie/Ernährung angesiedelt waren, also Branchen mit ausgeprägt „betrieblicher“ Struktur.

Für den dritten Förderschwerpunkt „Heterogenität als Chance für die Fachkräftesicherung“ zeigt sich zwar ein etwas anderes Bild (<https://www2.bibb.de/bibbtools/de/ssl/4928.php>; Stand: 18. 02. 2015). Bei den 17 Modellversuchen, die hier gefördert wurden, lag die Trägerschaft vor allem bei Aus- und Weiterbildungszentren, politischen Einrichtungen (z. B. aus den Bereichen Migrations-, Mädchen-, Jugendsozialarbeit), Innungen und Verbänden und nur zwei Forschungsinstituten. Immerhin finden sich auch hier keine Betriebe als Träger, und man kann wohl davon ausgehen, dass die für den Modellversuch tätigen Personen wissenschaftliche Vorbildung besitzen. Diese etwas andere Zusammensetzung der Trägerschaften dürfte mit dem Thema zu tun haben, das seit Jahren weniger von Betrieben als von Einrichtungen der sozialen Arbeit behandelt wird.

Das Ergebnis, dass es vor allem wissenschaftliche (oder verwandte) Institute sind, die als Träger und (Verbund-)Koordinatoren auftreten, kann eigentlich nicht überraschen. Projektleitung und Projektmanagement sind für sie gewohntes Terrain, wohingegen ein kleines oder mittleres Unternehmen in der Regel genug damit zu tun hat, seine Auftragsauslastung, Kundenzufriedenheit usw. zu managen.

Eine zweite Veränderung gegenüber früher sei erwähnt: In der neuen Förderstruktur kann neben diesem Phänomen der „wissenschaftlichen Trägerschaft“ insgesamt eine Zunahme der (institutionellen) Akteure innerhalb der einzelnen Projekte festgestellt werden. Auch wenn die Anzahl offizieller Projekt- bzw. Verbundpartner (also jener, die im Antrag von Beginn an als solche benannt sind) gewöhnlich unter fünf liegt, werden weitere Unternehmen von Anfang an in die Projekte mit einbezogen. Dies gelingt meist über entsprechende Multiplikatoren als Projektpartner wie Kammern, Verbände, überbetriebliche Aus- und Weiterbildungsstätten, betriebliche Ausbildungsakademien, die auch Auftragsausbildung anbieten, oder eine Kreishandwerkerschaft. Eines der Projektvorhaben bezieht sogar 50 Betriebe von Beginn an mit ein (später sogar wesentlich mehr). Mit einer solchen „Explosion“ der Projektbeteiligten verändert sich die Arbeit im Modellversuch drastisch. Der Transfer nimmt damit schon innerhalb des Projekts und seiner Laufzeit einen hohen Stellenwert ein. Eine erste Abstraktion vom Kontext der Ersterprobung, die Identifikation von kontextübergreifenden Wirkprinzipien und eine übertragungsgerechte Darstellung von Konzepten und Instrumenten wird hier nämlich bereits im Modellversuch nötig, nicht wie früher üblich erst am Ende oder gar erst danach.

3.2 Was tun die Wissenschaftler/-innen im Modellversuch?

Es sind also vor allem wissenschaftliche (oder verwandte) Institute, die als Träger und (Verbund-)Koordinatoren in den Modellversuchen auftreten. Wir gehen nun dem nach, was diese eigentlich zum Modellversuch beitragen und welche Rolle sie dort spielen. Dabei können wir nicht auf systematisch erhobene wissenschaftliche Daten zurückgreifen, sondern wir stützen uns auf ein Fallbeispiel, an dem wir selbst beteiligt waren, nämlich den Modellversuch „Graswurzel QES“³ im Programm „Qualität in der beruflichen Bildung“. Im Kapitel 4 werden wir uns bemühen, die Gefahren der Subjektivität insofern einzuschränken, als wir damit beginnen, zumindest in Ansätzen einen allgemeineren theoretischen Rahmen für diese Erfahrungen zu formulieren.

3 Zu diesem Modellversuch siehe: www.graswurzel-qes.de. Dort sind auch die Ergebnisse, Veröffentlichungen und Instrumente zu finden (auch die Bestellmöglichkeit des „Spickzettel für Ausbilder/-innen und Azubis“, von dem im Text die Rede ist).

3.2.1 Arbeiten im Vorfeld: Von der Ausschreibung zum Antrag

Die Ausschreibung finden und verstehen

Die Programmausschreibungen skizzieren ein relativ weites Problemfeld der Praxis, differenzieren Teilfragestellungen und beschreiben allgemeine Aufgaben und übergreifende Zielsetzungen, die in etwas konkreteren Programmzielbeschreibungen spezifiziert werden. Außerdem werden Rahmenbedingungen genannt, Anforderungen an die Antragstellenden und die Antragstellung formuliert und die Notwendigkeit der Übertragbarkeit und Übertragung der konkreten Befunde betont. Modellversuchsprogramm-Ausschreibungen unterscheiden sich in ihrer generellen Struktur nicht von anderen Ausschreibungen des BMBF für Forschungs- und Entwicklungsprojekte.

Der große Unterschied zu früher besteht aber nun darin, dass die Ausgangsthematik, d. h. die Beschreibung der Grundsituation und ihrer Problematik, für die in Modellversuchen neue Lösungsansätze gefunden werden sollen, nicht mehr aus dem eigenen Erfahrungswissen eines Betriebs hervorgeht (und verallgemeinert wird), sondern, mehrfach gebrochen, in allgemeiner Form von einer betriebsfernen politischen Instanz beschrieben wird. Damit verändert sich die Ausgangssituation des Modellversuchs grundlegend.

Die Sprache der Ausschreibung ist nicht diejenige der betrieblichen Praxis, sondern eine Mischung aus wissenschaftlichem und bürokratischem Stil.

- ▶ Die Formulierung der Probleme erfolgt nicht mehr konkret und einzelfallbezogen, sondern allgemein, vom Einzelbetrieb abgelöst, und damit notwendigerweise abstrakt.
- ▶ Damit verlagert sich die Ausschreibungsthematik weg von der betrieblichen Sicht und nimmt eine „Helikopterperspektive“ ein, die den einzelnen Betrieb zwar mit meint, aber relativ weit weg liegt von seiner Erfahrung der Probleme.
- ▶ Um wieder dort anzukommen, wo der Betrieb seine Probleme wahrnimmt und erlebt, müssen die Begriffe, Schematisierungen, Kontextualisierungen der Ausschreibung „rückübersetzt“ werden in die mentalen Strukturen und die Sprache der Betriebsperspektive.

Konkret heißt das: In den Formulierungen der Ausschreibung finden betriebliche Praktiker/-innen ihr Problem und ihre Fragen nur mit Mühe wieder. Was früher (unter Beteiligung der wissenschaftlichen Begleitungen) erst relativ spät einsetzte, nämlich die Generalisierung der betrieblichen Fragen und Probleme, um ihre Relevanz für die Berufsbildung allgemein zu demonstrieren, das steht jetzt ganz am Anfang des Prozesses. Schon allein sprachlich ist solch eine Ausschreibung für einen (Klein-)Betrieb fremd und scheint „mit uns“ nichts zu tun zu haben. Es macht einen Unterschied, ob man für ein konkretes Problem in seinem Betrieb eine Lösung findet, von der dann andere erkennen, dass diese Lösung auch für andere Betriebe mit ähnlichen Problemen gut ist (was einen freut), oder ob man von vornherein mit dem Anspruch konfrontiert ist, für ein allgemeines Problem eine konkrete übertragbare Lösung zu finden.

Letzteres ist eine politische, auch eine wissenschaftliche Perspektive, aber keine der betrieblichen Praxis.

Die Folge ist, dass betriebliche Praktiker/-innen sich von Modellversuchsausschreibungen nur sehr selten auf die Idee bringen lassen, ein konkretes Modellprojekt im eigenen Betrieb zu realisieren. In der Regel wird sie eine solche Ausschreibung wohl gar nicht erreichen. Kaum ein kleines und nur wenige mittlere Unternehmen dürften Forschungsausschreibungen zur beruflichen Bildung aktiv verfolgen. Denn sie sind i. d. R. nicht an diejenigen Netzwerke angeschlossen, über die Ausschreibungen von Forschungsprogrammen verteilt und veröffentlicht werden.

Damit schlägt hier „die große Stunde“ der Forschungsinstitute und der an Modellversuchen interessierten Wissenschaftler/-innen: Denn sie *haben* den Zugang zu diesen Netzwerken ebenso wie zu der abstrakten Formulierung der Ausschreibungen und sind den deduktiven Denkweg gewohnt, im Allgemeinen das Spezielle zu erkennen. Ausschreibungen von Modellversuchen dürften daher diese Wissenschaftler/-innen viel eher als die Praktiker/-innen der betrieblichen Ausbildung erreichen und bei ihnen viel eher Handlungsimpulse auslösen. Sie finden in ihrer eigenen Forschungstradition genügend Anlässe und Fragestellungen, um die Ausschreibung einschätzen und beurteilen zu können, ob diese für sie interessant ist oder nicht. Deshalb sind dann sie es, die auf Betriebe zugehen, um ihnen zu erläutern, was da ausgeschrieben wurde und dessen mögliche Relevanz für den Betrieb zu verdeutlichen.

Im Juni 2010 stieß eine Mitarbeiterin der GAB München auf die Förderbekanntmachung des BiBB für den Modellversuchsschwerpunkt Qualität. Die GAB, deren Arbeitsschwerpunkt Forschung und Beratung im Bereich der beruflichen Bildung ist, hatte vor einigen Jahren bereits ein Qualitätssicherungsinstrumentarium für soziale und pädagogische Dienstleister entwickelt und erfolgreich eingesetzt (das sog. „GAB-Verfahren für Qualitätsentwicklung und -sicherung“), das aber etwas unverbunden neben den berufspädagogischen Schwerpunkten der GAB stand. So entstand ein spontanes Interesse an der Ausschreibung, weil die Hoffnung bestand, diese beiden Arbeitsfelder endlich zu verbinden.

Für die aktuelle Modellversuchspraxis heißt das: Die wissenschaftlichen Institutionen haben eine wichtige Vermittlerfunktion zwischen der ausschreibenden Stelle und der betrieblichen Ausbildungspraxis, ohne die Modellversuche oft gar nicht zustande kämen. Sie sind in der Regel diejenigen, die durch die Ausschreibungen erreicht werden.

3.2.2 Wissenschaftler/-innen suchen Praxispartner/-innen

Die Wissenschaftler/-innen, die sich an einer Modellversuchsausschreibung beteiligen möchten, haben ein großes Handicap. Wissenschaftliche Institutionen können keinen Modellversuch durchführen, weil sie gewöhnlich keine betriebliche Ausbildung betreiben. Das heißt, sie sind auf *ausbildende betriebliche Partnerbetriebe* angewiesen. Die müssen sie nun aktiv suchen

und in den Antragsprozess einbeziehen.⁴ Das heißt, es werden als Partner/-innen Träger der betrieblichen Berufsbildung gesucht, die bereit sind, in einen praktischen Veränderungsprozess in ihrem eigenen Betrieb einzusteigen, und zwar gemeinsam mit anderen. Sie sollen nicht nur ein Forschungsfeld zur Verfügung stellen (wie bei rein wissensbeschaffender Forschung), sondern sich an einem gemeinsamen Gestaltungsprozess in ihrem eigenen Unternehmen, in ihrer „arbeitslebensweltlichen Privatsphäre“ also beteiligen und dabei mit Wissenschaftler/-innen zusammenarbeiten, die von der Praxis wenig Ahnung haben und den Betrieb nicht kennen.

Für den Graswurzel-Modellversuch sprachen die Wissenschaftler/-innen der GAB zwei Bildungsträger an. Mit beiden bestanden bereits Arbeitskontakte und eine Tradition gemeinsamer Gestaltungsaktivitäten zu Themen der Berufsbildung, sodass auch klar war, dass diese Bildungsträger den Anforderungen der Ausschreibung entsprechen würden und zugleich einen Bezug zum Thema hatten. In einem Fall war ein längerer Beratungsprozess vorausgegangen, im anderen verschiedene Seminaraktivitäten. Der Kontakt bestand zunächst ausschließlich mit der Leitungsebene, es wurden aber sehr früh auch Mitarbeiter/-innen einbezogen, die später Teile der Umsetzung übernahmen. Überbetriebliche Bildungsträger waren als Praxispartner im Sinne der Ausschreibung nicht ganz ideal, aber es ließ sich in der verfügbaren Zeit kein adäquater Klein- oder Mittelbetrieb als Partner finden. Zwar gab es erste Kontakte, aber für eine feste Vereinbarung reichte die Zeit nicht. Es wurde daher in Absprache mit den angesprochenen Unternehmen beschlossen, sie in einer späteren Phase des Modellversuchs einzubinden und diese Absicht durch Letters of Intent auch im Antrag zu dokumentieren. Auch mit den Bildungsträgern war die Zeitspanne zu kurz für eine gemeinsame Antragsitzung, sodass in Einzelgesprächen durch die Wissenschaftler/-innen der GAB die Ausgangssituation bei den Bildungsträgern insbesondere auch in Bezug auf offizielle QM-Strategien und -Fragestellungen geklärt werden musste. Bei einem der angesprochenen Partner handelte es sich um ein qualitätszertifiziertes Unternehmen, das aber immer wieder feststellen musste, dass von dem Qualitätsmanagement für den Unterricht selbst kaum qualitätsverbessernde Impulse ausgingen. Im anderen Fall konnte auf eine funktionierende Qualitätskooperation mit der Berufsschule zurückgegriffen werden, aber es bestand die Frage, wie ausbildende Fachkräfte stärker in den Qualitätsentwicklungsprozess einbezogen werden können. Diese Erfahrungen wurden zwischen den werdenden Partnern ausgetauscht und bildeten die Basis für den gemeinsamen Antrag, der vom wissenschaftlichen Partner GAB geschrieben wurde.

4 Allerdings muss die Forschungsinstitution bereit sein, nicht wie sonst im akademischen Feld üblich, von einer eher abstrakten Forschungsfrage auszugehen, die sich aus theoretischen Überlegungen oder Wissenslücken der Forschung ergibt, sondern sie muss sich auf allgemein formulierte, aber praktische Fragestellungen einlassen, die aus der Gesellschaft bzw. dem Berufsbildungsalltag kommen. Und sie muss daran interessiert sein, diese nicht nur analysieren, sondern tatsächlich praktisch lösen zu wollen.

Die Suche nach Partner/-innen sollte spätestens dann beginnen, wenn die ersten Schwerpunktklärungen und Ideen zur angestrebten Lösungsrichtung auf der Seite der Wissenschaft geboren, aber noch gut veränderbar sind. Denn dann kann man den Praxispartner/-innen einerseits sagen, wozu genau man sie einladen möchte, aber andererseits ihre Ideen, Wünsche und Möglichkeiten noch sehr gut berücksichtigen. Alles Weitere muss man ab jetzt *gemeinsam* besprechen und entwickeln.

„Die Zielsetzung wird partizipativ vorgenommen, das heißt alle Partner/-innen sind mit Entscheidungsmacht daran beteiligt.“

(VON UNGER 2014, S. 54)

Die Partner/-innensuche ist zugleich ein erster „Falsifikationsversuch“ der Wissenschaftler/-innen für ihre Eingangsüberlegungen zum Verbesserungsthema der Ausschreibung, eine empirische Hypothesenüberprüfung: Fallen die Eingangsüberlegungen bei den ins Auge gefassten Praxispartner/-innen durch, kann das bedeuten, dass sie unangemessen sind – oder zumindest, dass es nicht gelungen ist, sie für die Praktiker/-innen verständlich zu formulieren.

Gesprächspartner/-innen der Wissenschaftsakteure bei der Partnersuche sind zunächst einmal die Betriebs- bzw. Ausbildungsleitungen. Sie müssen nicht nur dem Projekt zustimmen, sondern bereit sein, aktiv mitzuarbeiten, etwa an Steuerungsgruppen, Auswertungen oder Planungssitzungen. Im Stadium der Antragstellung sind die betroffenen Ausbilderinnen und Ausbilder, also diejenigen, die am Ende die Innovation wirklich umsetzen und „ausbaden“ müssen und deren Handeln oft durch die geplanten Innovationen infrage gestellt wird, meist noch gar nicht beteiligt. Sie müssen später „ins Boot geholt“ werden. Damit ist häufig eine weitere schwierige Aufgabe verbunden, an der die initiativen Wissenschaftler/-innen mit beteiligt werden: Widerstände gegen die Veränderungen zu überwinden. Damit die Partnerschaft zustande kommt, müssen die Praxispartner/-innen, vermittelt durch die Wissenschaftler/-innen, in der Modellversuchsfrage eigene betriebliche Fragen wiedererkennen und tatsächlich „Co-Forscher/-innen“ werden *wollen*. Dafür ist es zumindest hilfreich, wenn man sich bereits kennt und schätzt und weiß, dass man in der Sache eine gemeinsame Basis hat und persönlich miteinander auskommt.

Das verlangt von den Wissenschaftler/-innen, der Praxis Vorrang zu geben, von ihr her zu denken und die wissenschaftlichen Konstruktionen ggf. neu aufzurollen. Es geht hier nicht um Rechthaben oder Wahrheit, sondern um einen Erfahrungs-Klärungsprozess in der Praxis. In ihm wird sich am Ende zeigen, was zu tragfähigen praktischen Ergebnissen führt – und diese werden dann „Recht haben“. Denn das Ziel ist nicht „richtige“ Erkenntnis, sondern eine *tragfähige praktische Lösung* für das Eingangsproblem. Diese Lösung kann dann von den Wissenschaftler/-innen ggf. *nachträglich* theoretisch erklärt und begründet werden. Verkürzt gesagt: Im Modellversuch kommt es darauf an, was in der Praxis funktioniert, nicht darauf, ob es den theoretischen Erwartungen entspricht.

3.2.3 Die Antragsformulierung

Das Formulieren und Einreichen des Antrags ist in der Regel Sache der wissenschaftlichen Mitwirkenden. Sie verbinden die Besprechungsergebnisse mit ihren Fachkenntnissen (z. B. über geeignete Forschungsmethoden) und bringen den ganzen Antrag in Form. Die Praxispartner/-innen lesen gegen, kommentieren und melden eventuell Wünsche an. Auch die werden wieder von der wissenschaftlichen Seite eingearbeitet. Das hat gute Gründe.

Eine zentrale Problematik, die in der Ausschreibung für den Modellversuchsschwerpunkt „Qualität“ thematisiert wurde, traf in der GAB auf besondere Resonanz. Dort war von der Problematik der Kleinbetriebe die Rede, die mit den bisher bestehenden Systemen des Qualitätsmanagements nichts anfangen konnten – etwas, das durchaus auch das GAB-Verfahren betraf. Im Gespräch über die Gründe wurde immer klarer: Die bisherigen QM-Systeme betreffen allenfalls Rahmenbedingungen der Bildungsprozesse, sie bringen aber gar nichts für den eigentlichen Kernprozess der Ausbildung, also das Lehren und Lernen. Die Lektüre der vom BMBF herausgegebenen Studie (BMBF 2009) bestätigte diese Erkenntnis. Aus ihr entstand dann die Überzeugung, man müsse zur Qualitätsverbesserung der Ausbildung direkt an diesem Lehr-Lern-Prozess ansetzen. Nun kamen persönliche Erfahrungen von GAB-Mitarbeiter/-innen aus ihrer eigenen Seminararbeit im Rahmen anderer Projekte hinzu, in denen qualitätsrelevante Probleme durch direkte Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden gelöst werden konnten, Qualität des Lernprozesses also nicht eine Frage von Strukturen und Regeln, sondern von Beziehung und gemeinsamer Gestaltung war. Sollte sich so etwas für die Ausbildung von Kleinbetrieben und überhaupt für die berufliche Bildung entwickeln und umsetzen lassen? In den Gesprächen mit den Praxispartner/-innen stellte sich heraus, dass der Grundgedanke, Qualität im unmittelbaren Lehr-Lern-Prozess entstehen zu lassen und sie als gemeinsame Aufgabe von Lehrenden und Lernenden zu betrachten, ziemlich genau einen Nerv der zukünftigen Partner/-innen traf: Damit war die zentrale Idee des Modellversuchs „Graswurzel-QSE“ geboren, die Richtung, in der es nun galt, praktische Lösungen zu finden und zu erproben.

Für die Antragstellung musste dieses Programm natürlich noch anschlussfähig in die Sprache des Qualitätsmanagements übersetzt und ein einigermaßen plausibles Arbeitsprogramm konzipiert werden, wie man eine solche Entwicklung überhaupt angehen könnte – aber der Ansatz war da und damit der Beschluss, sich mit diesem spannenden Thema im Rahmen der Ausschreibung bewerben zu wollen.

Der Schwerpunkt des einzelnen Modellversuchsantrags hat sich von der Formulierung eines allgemeinen Problems, das heute in der Ausschreibung vorgegeben ist, auf die einer (generalisierbaren) Lösungsidee für ein Teilproblem verschoben, mit der im einzelnen Modellprojekt

die vorgegebenen Ziele exemplarisch erreicht werden können. Für den Antrag ist es notwendig, die Allgemeingültigkeit der zu entwickelnden bzw. zu erprobenden Lösung plausibel zu machen. Das gelingt in der wissenschaftlichen Sprache, die auch die Sprache der Ausschreibungen ist. Damit ist ein argumentativer und sprachlicher Aufwand verbunden, der von einzelnen kleinen Ausbildungsbetrieben nur schwer erbracht werden kann.

Im Förderantrag müssen die Bewerber/-innen zeigen, dass ihre speziellen Situationen Anwendungs- oder Konkretisierungsfälle des ausgeschriebenen Problemfeldes und seiner Gesamtproblematik (oder eines Teils davon) darstellen. Und dass von den Lösungsansätzen nach derzeitigem Wissensstand erwartet werden kann, dass sie die Zielvorgaben der Ausschreibung erreichen können. Und es muss im Voraus überzeugend dargelegt werden, wie die Ergebnisse verbreitet und übertragen werden sollen. Und schließlich müssen die zu erwartenden Ausgaben sehr sorgfältig geplant und im Detail begründet werden. Das alles kostet viel Zeit und Gedankenarbeit und ist für die Praxispartner/-innen eher uninteressant, für das Zustandekommen des Modellversuchs aber essenziell. Beachtet man, dass ja gerade kleine und mittlere Unternehmen für Modellversuche gewonnen werden sollen, dann stellt sich die Frage, wie ein solches Unternehmen diesen Aufwand leisten kann, woher es die zeitlichen und fachlichen Ressourcen nehmen soll, und vor allem auch: warum es ihn überhaupt leisten sollte, wo also sein Interesse daran liegt. Denn die eigenen Ausbildungsprobleme lassen sich in aller Regel wesentlich einfacher „lösen“ als über einen mehrjährigen Modellversuch.

Die wissenschaftlichen Institutionen, die früher die antragstellenden Unternehmen i. d. R. (es gab auch da schon Ausnahmen) bei der Antragstellung lediglich unterstützten, treten heute sehr oft selbst als Antragsteller/-innen und auch als Koordinator/-innen des Modellversuchsverbunds auf und prägen damit den Modellversuch aus ihrer spezifischen Erfahrungs- und Zielperspektive. Dass wissenschaftliche Institute den Antrag nicht nur formulieren, sondern auch stellen, ist sinnvoll, denn sie verfügen über das nötige Know-how und haben das nötige Interesse an der Antragstellung. Schließlich gehört das Beantragen von Forschungsprojekten, anders als bei ausbildenden (Klein-)Betrieben, zu ihrem „Kerngeschäft“.

3.3 Arbeiten der Wissenschaftler/-innen während des Modellversuchs

Im Kern sollen Modellversuche für Probleme der Praxis neue Lösungen entwickeln und ausprobieren, sie anhand der Erfahrungen optimieren bis zur Umsetzungsreife und sie dann beschreiben und verbreiten. Die Wissenschaftler/-innen im Modellversuch sind heute bei all diesen Stufen aktiv eingebunden und überall praktisch-problemlösend tätig – nicht als distanzierte Zuschauer/-innen, sondern immer in direkter Zusammenarbeit mit den Praxisakteuren. Aber sie bleiben dabei Wissenschaftler/-innen, d. h. sie handeln aus ihren wissenschaftlichen Ansätzen und Methoden. Dazu einige Beispiele.

Entwickeln und Erproben neuer Lösungsansätze

Erfahrungsgemäß erweist sich jede Problemstellung aus der Praxis bei näherem Hinsehen als ganzes Bündel von Problemen. Dieses Bündel muss man aufschnüren, die Teilprobleme präzisieren, ordnen und in eine sinnvolle Reihenfolge bringen. Wissenschaftler/-innen können hier aufgrund ihrer analytischen Fähigkeiten sehr hilfreich sein. Das beginnt mit der Begriffsklärung. Mit saubereren Begriffen zu arbeiten, kann für Praktiker/-innen erst einmal ungewohnt sein: „Definieren“ gilt bei ihnen leicht als „Untugend“ von Wissenschaftler/-innen, als ein Bemühen, bei dem man sich stundenlang um Worte streitet und bei dem doch nichts herauskommt.

Im Graswurzel-Modellversuch trat schon in der ersten Sitzung fast eine Lähmung ein, als allen Beteiligten die Komplexität und Offenheit der zu lösenden Aufgabe – Entwicklung einer lernprozessintegrierten Qualitätsentwicklung und -sicherung – klar wurde. Die Wissenschaftler/-innen konnten das auffangen, indem sie dort angingen, wo für sie „vorne“ ist, nämlich bei der Klärung der grundlegenden Begriffe. Und der grundlegendste Begriff von allen in diesem Kontext war natürlich der Begriff „Qualität der beruflichen Bildung“ – was ist das, was verstehen wir darunter?

Die Praktiker/-innen waren erst einmal erstaunt: Ihr werdet doch wissen, was „Qualität“ ist! In der Diskussion wurde aber sehr schnell klar, dass genau das unklar war und der erste Arbeitsschritt darin bestehen sollte, den Qualitätsbegriff zu klären. Aber man konnte sich nicht einigen. Vonseiten der Wissenschaftler/-innen wurde schließlich darauf hingewiesen, dass es ja vielleicht „den“ Qualitätsbegriff gar nicht gibt, sondern dass ganz real sehr unterschiedliche Qualitätsverständnisse verbreitet sind, auch in den auszubildenden Unternehmen dieses Modellversuchs. Und nicht nur in den Unternehmen, sondern innerhalb der Unternehmen wieder bei den verschiedenen beteiligten Gruppen. Dies fand Zustimmung. Aber wie gehen wir mit so etwas um? Das könnte ja die ganze Arbeit blockieren, wenn wir uns nicht auf ein Qualitätsverständnis einigen können!

Nun griffen die Wissenschaftler/-innen zu einem Mittel, das mit ihrem theoretischen Grundverständnis zu tun hatte: Sie erklärten die Verständnisunterschiede auf einem moderaten konstruktivistischen Hintergrund als unterschiedliche „Konstruktionen“, d. h. Sichtweisen, Perspektiven unterschiedlicher Betroffener auf die Ausbildungsqualität. Aus verschiedenen Perspektiven ist etwas ganz Verschiedenes wichtig und vordringlich, stellt sich die Qualitätsfrage anders. Das ist vollkommen berechtigt und sachgemäß, und es wäre nicht hilfreich, wenn sich nur eine Perspektive durchsetzen würde, wie es auch kaum Sinn ergibt, sich auf eine Perspektive zu einigen, solange die Beteiligten in unterschiedlichen Situationen stehen.

Jetzt war klar: Das eigentlich Problem ist nicht, sich auf einen Qualitätsbegriff zu verständigen, sondern die eigentliche Praxisfrage lautet: Wie können wir mit der Tatsache unterschiedlicher Qualitätsverständnisse umgehen? Wie können wir dennoch zusammenarbeiten und eine gemeinsame Qualitätsarbeit leisten? Wie können wir einen Weg finden, die Vielfalt der Sichtweisen beizubehalten und anzuerkennen und dennoch gemeinsam an der Qualität der Ausbildung arbeiten? Wie wäre es, wenn wir diese unterschiedlichen Sichtweisen klar herausarbeiten und einfach anerkennen?

Nun entwickelten die Wissenschaftler/-innen auf der genannten Grundlage eine komplette Moderationsmethode für die konkrete Klärung der verschiedenen Deutungen der angestrebten Ausbildungsqualität im Unternehmen. Die unterschiedlichen Beteiligtenperspektiven wurden identifiziert, entsprechende Gruppen gebildet, jede Gruppe schrieb ihre Erwartungen und Anforderungen an die Qualität der Ausbildung auf (es ergab sich eine ziemlich große Zahl von schriftlich fixierten Anforderungen), und darüber tauschte man sich aus. Im nächsten Schritt schlugen die Wissenschaftler/-innen vor, die verschiedenen Aussagen schriftlich zusammenzufassen, aber so, dass jede Perspektive erhalten blieb. Die Wissenschaftler/-innen moderierten den Prozess. Es entstand ein zunächst noch sehr skizzenhaftes Konzept der angestrebten Ausbildungsqualität, in dem sich alle Beteiligten wiederfinden konnten.

Hier wurde klar, dass Begriffsklärungen sehr praktisch sein können. Was aber, wenn man sich nicht auf einen gemeinsamen Begriff verständigen kann? Natürlich kann man nicht endlos um diesen Begriff streiten, zumal absehbar war, dass die Unterschiede im Team und in den beteiligten Unternehmen nicht zu überbrücken sein würden. Die Wissenschaftler/-innen brachten hier eine grundlegende theoretische Sicht (die konstruktivistische Deutung) ein, die aus dem Dilemma der unterschiedlichen Qualitätsverständnisse führte und die Situation verstehbar machte. Diese theoretische Grundposition der Wissenschaftler/-innen eröffnete eine überraschende Handlungsmöglichkeit: keine einheitliche Definition, keine Durchsetzung eines Begriffsverständnisses gegen die anderen, sondern gegenseitige Anerkennung. Die Wissenschaftler/-innen blieben nicht bei ihren theoretischen Erklärungen stehen, sondern konnten aus dieser Deutung der Situation einen ganz konkreten Handlungsweg entwickeln und moderieren, der das Problem mit der Qualitätsdefinition in einen produktiven Lösungsschritt auflöste. Die Generalisierung dieser eigenen Erfahrung führte schließlich zu einem wichtigen Modellversuchsprodukt: nämlich zu einer Methode, wie ein Betrieb sein „*Qualitätsleitbild für die Ausbildung*“ entwickeln kann.

Die Teammitglieder erkannten nicht nur die Eignung dieses Wegs für viele andere alltägliche Konflikte, sondern sahen auch, dass dieser Weg generell für andere Betriebe und Teams gangbar sein müsste, schließlich gibt es das Problem der unterschiedlichen Perspektiven und Qualitätsverständnisse überall. Damit war die Idee des Qualitätsleitbilds geboren. Das Team verabschiedete sich von der Idee, die Ausbildungsqualität generell zu bestimmen, und entschied sich für den Weg, allen Gruppen, die ihre Ausbildungsqualitätsziele klären müssen, diesen Weg zur Verfügung zu stellen. In unterschiedlichen Situationen wurde der „Weg zum dezentralen Qualitätsleitbild“ erprobt, optimiert, wieder erprobt, wobei aus jedem neuen Durchgang neue Anregungen, Verbesserungen und Vorschläge für Vereinfachungen zusammenkamen. Die Wissenschaftler/-innen sammelten sie, gaben dem ganzen Weg die Form eines übertragbaren Instrumentariums, arbeiteten eine Handreichung dazu aus, die sie allgemein bei anderen Modellversuchsteams und Betrieben verbreiteten und schließlich zur allgemeinen Nutzung veröffentlichten.

Damit war aus der problematischen Ausgangssituation ein konkretes Instrumentarium erwachsen, das sich für die Entwicklung der Ausbildungsqualität generell als hilfreich erweisen sollte. Ein erstes Modellversuchsprodukt lag im Prinzip vor.

Dies ist ein Beispiel für die Beteiligung der Wissenschaft an der Erfindung und Entwicklung eines kompletten neuen Lösungsansatzes – ausgehend von einer „typischen Wissenschaftler/-innen-Problematik“ über die theoretische Diskussion bis hin zur Konzeption, Moderation und Ausarbeitung eines neuen Vorgehensweges, der am Ende in die Veröffentlichung eines Tools (einer Handreichung) mündete. Dabei flossen in diesen Prozess sehr viele wissenschaftliche Vorgehensweisen ein, deren Brauchbarkeit und Fruchtbarkeit aber dadurch hervortrat, dass Wissenschafts- und Praxisakteure auf jeder Stufe eng zusammenarbeiteten, wobei die Wissenschaftler/-innen sich vor allem um die Präzisierung der Problemstellung, um einen Wechsel der Blickrichtung, aber auch um die Entwicklung einer Moderation, die Generalisierung des Vorgehens und die schriftliche Fassung der erprobten Ergebnisse kümmerten.

Umgehen mit Widerstand gegen Veränderung

Es ist Aufgabe von Modellversuchen, neue Ansätze und Lösungen praktisch auszuprobieren. Für die Menschen in der Praxis bedeutet dies, dass von ihnen erwartet wird, Gewohntes zu verlassen, sich auf Neues einzulassen und es auszuprobieren. Das mag kaum jemand, sondern dagegen gibt es Widerstände, Abwehr, den Versuch, sich zu entziehen oder die Behauptung, „das geht hier nicht“ oder (im gleichen Atemzug) „das machen wir doch immer schon“. Für die Wissenschaftler/-innen, die meist von außen kommen, liegt hier eine große Klippe: Sie laufen Gefahr, die Praktiker/-innen mit ihren unerprobten Ideen zu überrennen, Druck auszuüben und dadurch noch mehr Gegenwehr zu erzeugen. Mit diesem Widerstand gegen Veränderungen umzugehen, gehört zweifellos zu den ganz alltäglichen Aufgaben der

Wissenschaftler/-innen im Modellversuch neuen Zuschnitts: Hier spüren sie ganz unmittelbar, was es für sie heißt, Praxis zu gestalten.

Im Graswurzel-Modellversuch sollten gemeinsam Formen der dialogischen Qualitätssteuerung in der Ausbildungssituation entwickelt werden („dialogische Steuerung der Ausbildung“). Inspiriert vom Deming-Circle hatte sich die Projektsteuerungsgruppe aus Wissenschafts- und Praxispartner/-innen auf bewährte Feedback- und (Selbst-)Reflexionsinstrumente konzentriert. Die Wissenschaftler/-innen stellten diese Idee immer wieder Praktikern vor, aber die zeigten sich eher uninteressiert. Besonders eine Gruppe junger Fachlehrer meldete kontinuierlich zurück, Feedbackmethoden seien für sie „kalter Kaffee“, denn sie würden das ja alles aus dem Referendariat kennen usw. Die Wissenschaftler/-innen versuchten vergeblich klarzumachen, dass sie ja keine neuen Instrumente vorstellen, sondern mit den Praktiker/-innen zusammen die bekannten Instrumente prüfen und weiterentwickeln wollten. Diesen Bruch mit ihrer Rollenerwartung – die Wissenschaftler/-innen liefern jetzt die genialen neuen Ideen und Lösungen – konnten sie nicht akzeptieren.

Dies ist zugleich ein Beispiel für verfestigte Rollenerwartungen. Die Lehrenden waren zunächst nicht bereit, ihre eigene Rolle als „Co-Forscher/-innen“ zu akzeptieren, sondern sie hielten das Forschen und Entwickeln für die Aufgabe der Wissenschaftler/-innen. Diese sollten die ganz neuen Wege aufzeigen, gemeinsame Praxisentwicklung war für diese Lehrenden nicht attraktiv.

Beteiligung der Praktiker/-innen an der gemeinsamen Entwicklung

Wie entstehen Innovationen? Wie kommt Neues in die Welt? Im Modellversuch ist das eine ganz alltägliche Frage, die man auch kaum abschließend beantworten kann. Nur so viel ist klar: Das Neue findet man durch sehr viel Arbeit und intensive offene Kommunikation zwischen allen Beteiligten. Dabei müssen Wissenschaftler/-innen oft lernen, dass sie allein nichts ausrichten, sondern zusammen mit den Praktiker/-innen neue Wege ausprobieren müssen. Gelingt das, kann eine wirklich kreative Stimmung entstehen.

Lange wurde im Graswurzel-Modellversuch nach einer Lösung für die „dialogische Steuerung“ der Qualität des Lehr-Lern-Prozesses gesucht, die theoretisch die wichtigste Entwicklungsaufgabe des Modellversuchs darstellte. Die bisherigen Versuche, hier etwas zu erreichen, waren alle stecken geblieben, und eine Gruppe Dozierender aus der Erwachsenenbildung war es allmählich leid. Ziemlich angesäuert sagte einer, um anzudeuten, wie sinnlos er alles findet: „Die Lernprozessbegleitung, die wir hier machen, ist doch eigentlich schon Qualitätsentwicklung und dialogische Steuerung, was wollt ihr denn noch mehr!“. Das war eher abwehrend und kritisch gemeint, führte aber eigentlich zum Durchbruch.

Die Idee, das Konzept der Lernprozessbegleitung zu nutzen, um an dessen einzelnen „Stationen“ (Lernbedarf feststellen, Lernen arrangieren usw.) durch Lernende und Lehrende gemeinsam die Qualität der Ausbildung zu überprüfen und zu verbessern, brachte den entscheidenden Wendepunkt. Bei der Besprechung dieser Einsicht im Team entstand die Idee, dieses Vorgehen praxiswirksam als eine Art „Spickzettel“ aufzubereiten, auf dem Lernende und der Lehrende immer wieder im Prozess nachschauen können, wo sie nun in der Lernprozessbegleitung stehen und wie sie sich verständigen können. Das Konzept der Lernbegleitung musste nämlich um eine dialogische Komponente erweitert werden, und dazu benötigten Ausbilder/-innen und Auszubildende Hilfe. Das Problem war nur: Weder in den Kleinbetrieben noch in den Weiterbildungsseminaren, die einbezogen waren, war die Lernbegleitung – Grundlage der Spickzettel-Idee – schon eingeführt. Dennoch wurde ein Prototyp eines solchen Spickzettels entwickelt. Diesen stellte das Wissenschaftlerteam in mehreren Runden Auszubildenden, ausbildenden Fachkräften und Betriebsleitungen der kooperierenden Kleinunternehmen vor: „Ist der Prozess bei Ihnen so? Gehen Sie so vor? Wo gehen Sie anders vor? ... Glauben Sie, dass ein solcher Spickzettel Sie bei der gemeinsamen qualitätsbewussten Strukturierung der Ausbildung unterstützen kann? Was fehlt Ihnen dafür? Was kann man aus Ihrer Sicht so nicht realisieren?“

Durch diese Fragen wurden sehr viele Ideen bei den Kleinbetriebsakteuren angeregt (wie z. B.: „Zwischengespräch? Nee, so was machen wir nicht. Aber das wäre eigentlich eine gute Idee.“). Zudem gelang es, dass über Aspekte gesprochen wurde, die einzelne Beteiligte stören, die aber sonst nicht zur Sprache kommen (Auszubildender: „Ja also bisschen blöd finde ich das ja schon, dass ich immer nur das Werkzeug anreichen darf und es halt der Geselle macht. Ich meine, nur mit Zugucken lerne ich es ja nicht ...“). In beiden Betrieben gelang es, eine einladende Atmosphäre zu schaffen, in der die Praktiker offen zurückfragten und sich auf die gemeinsame Gestaltung einlassen konnten. In einem lebhaften Gespräch kamen viele nützliche Ideen und Ergänzungen zustande. Im Anschluss überarbeiteten die Wissenschaftler/-innen den Spickzettel. Mit dem entsprechend angepassten Tool fand ein Folgeworkshop statt, in dem ausbildende Fachkräfte und Azubis gemeinsam die einzelnen Stationen durchgingen. Hier traten eher Fragen des Handling des Tools auf und letzte Verständnisfragen dazu, wie bestimmte Empfehlungen im Spickzettel gemeint sind. Nach dieser „Trockenübung“ wurden die Betriebspraktiker von den Wissenschaftler/-innen gefragt, ob sie sich vorstellen können, das Instrument nun in ihrem Ausbildungsalltag im Betrieb zu erproben. Das wurde bejaht und in den folgenden Wochen tatsächlich umgesetzt. Dabei ergaben sich weitere Erfahrungen, sodass die Wissenschaftler/-innen das Instrument optimieren konnten. In der neu entstandenen Fassung wurde das Instrument am Ende des Modellversuchs veröffentlicht.

Dieses Beispiel verdeutlicht die kommunikative Arbeitsweise im Modellversuch und wie Ideen iterativ Praxis verändern – und dabei Innovationen ihre eigenen Voraussetzungen schaffen können.

Coaching für Praktiker/-innen

In der Zusammenarbeit im Modellversuch kommt den Partner/-innen aus der Praxis – dem Ausbildungspersonal der Betriebe – recht oft die Rolle zu, gemeinsam entwickelte und vom Wissenschaftspart für gut befundene und mit hohen theoretischen Erwartungen versehene praktische Entwicklungen mit Gruppen von Lernenden zu erproben. Dabei bestehen viele Unsicherheiten, die Lernenden reagieren nicht wie erwartet und im Versuch, die neuen Wege umzusetzen, zeigen sich viele Probleme, die man zuvor gar nicht bedacht hatte. Es kann dann sein, dass die umsetzungsbereiten Praktiker/-innen stecken bleiben oder scheitern und nicht weiter wissen. In solchen Fällen werden die Wissenschaftler/-innen zu einer Beschwerdeinstanz, bei der die Praktiker/-innen ihr Heil suchen und von der sie Unterstützung erwarten. Wissenschaftler/-innen werden jetzt zu Coaches, von denen die Praktiker/-innen Ratschläge und entscheidende pädagogische Tipps erwarten, und zwar auf einer sehr konkreten, persönlichen Verhaltensebene, auf der es nicht um Theorien und wissenschaftliche Höhenflüge geht.

Eine Dozentin hatte Probleme bei der Umsetzung von Qualitätszirkeln, einem weiteren Instrument, das im Modellversuch nach und nach entstand. Die Kursteilnehmer ihres Fortbildungskurses waren der Qualitätsarbeit gegenüber negativ eingestellt, sie empfanden das als unnötigen Ballast oder zumindest als einen Störfaktor, der sie davon abhielt, den prüfungsrelevanten Stoff zu pauken. Trotz ihrer Hinweise, dass im Qualitätszirkel auch Wege gefunden werden können, die Prüfungsvorbereitung zu optimieren, kam sie an dieser Stelle nicht weiter. Die Praktikerin wandte sich mit ihrem Problem an eine Wissenschaftlerin. Mit deren Unterstützung entwickelte sie in mehreren Coachinggesprächen Wege, um Abwehrhaltungen der Teilnehmenden zu überwinden. Mit den Impulsen aus dem Coachingprozess ging sie daraufhin wieder in die Praxis und setzte die neuen Lösungsideen um, in einem weiteren Coaching werteten die beiden die Felderfahrungen der Praktikerin gemeinsam aus. So wurde es möglich, die Hindernisse erfolgreich zu überwinden und die Konzepte im Feld nachhaltig zu erproben.

Es zeigt sich: Wenn Wissenschaftler/-innen in das Modellversuchsgeschehen wirklich, wie es heute möglich und naheliegend ist, involviert und integriert werden, dann weitet sich ihr Tätigkeitsfeld erheblich aus. Zum einen und im Kern sind sie als Wissenschaftler/-innen gefordert, wissenschaftliche Instrumente zu nutzen, um Praxis zu gestalten. Zum anderen kommen viele neue, zusätzliche Aufgaben dazu, sobald sich Wissenschaftler/-innen in ein Praxisfeld wagen. Sie müssen sich Laien gegenüber verständlich machen, müssen deren Impulse, Sichtweisen und Erfahrungen berücksichtigen und einbeziehen. Sie müssen zahlreiche sozial

schwierige Situationen meistern und sich selbst den Herausforderungen, den Überforderungen und Risiken der Praxis stellen. Sie werden Mitgestalter/-innen und in Alltag verwickelt. Sie setzen sich selbst immer wieder aufs Spiel und müssen sich mit Situationen auseinandersetzen, die sie sich hätten ersparen können, wenn sie im Elfenbeinturm der praxisfernen, betrachtenden, nur nach Erkenntnis strebenden Forschung geblieben wären. Aber es sind wohl gerade diese Herausforderungen, die so weit über das hinausgehen, was zum Bild der akademischen Forschung gehört, die Wissenschaftler/-innen (immer wieder) verlocken, sich auf Modellversuche einzulassen.

4. Der Modellversuch als gestaltungsorientierte Forschung

Der neue Programmrahmen bedeutet einen Paradigmenwechsel für Stellung und Selbstverständnis der Wissenschaft in der Modellversuchspraxis und ist faktisch gleichbedeutend mit einer Neubestimmung der Rolle der Wissenschaftler/-innen *im* Modellversuch. Während die frühere Form die Wissenschaftler/-innen „außerhalb“ des Praxisprozesses angesiedelt hatte und von ihnen erwartete, das Modellversuchsgeschehen eher aus der Distanz und aus einer Haltung der „Objektivität“ zu beobachten, zu evaluieren und zu kommentieren, sind diese Funktion und dieses Verständnis nun nicht mehr zwingend so angelegt.

Stattdessen eröffnen sich neue Möglichkeiten: Wissenschaftliche Kompetenz *kann jetzt direkt in die Gestaltungsaufgaben und -prozesse des Modellversuchs eingreifen und sie praktisch mitgestalten*. Wissenschaftler/-innen können mit den Praktiker/-innen an der Sache zusammenarbeiten und ihre wissenschaftlichen Fähigkeiten in die angestrebten Neuentwicklungen einbringen. Das verlangt allerdings eine Neubestimmung der Aufgaben, des Selbstverständnisses und der Möglichkeiten der Wissenschaft bei der Neugestaltung, Verbesserung und Innovation gesellschaftlicher Praxis, in die sie nun direkt (mit) eingreift. Im Folgenden wollen wir diese Diskussion anregen und erste Gedanken dazu formulieren.

4.1 Die Einheit von Forschung und Gestaltung

Modellversuche haben die Aufgabe, *neue, innovative Lösungsansätze* für die berufliche Bildung zu finden (s. o.). Das ist zunächst einmal eine (gesellschaftliche, praktische) *Gestaltungsaufgabe*. Zugleich ist sie aber auch – zunächst in einem alltagssprachlichen, ursprünglichen Sinn – eine *genuine Forschungsaufgabe*: die Suche nach neuen, besseren Lösungen für die gesellschaftliche Aufgabe Berufsbildung, die bisher noch unbekannt sind, also erst noch gefunden, entdeckt werden müssen.

Gestaltung und Forschung sind hier zwei Seiten eines, nämlich des Modellversuchs- Prozesses, sodass man Modellversuche sowohl als Gestaltungs- als auch als Forschungsprozess betrachten kann. Auch im Ergebnis spiegelt sich dieser Doppelcharakter: Am Ende des Modellversuchs stehen tragfähige, bessere praktische Lösungen (Gestaltungsergebnis) – aber

eben auch zugleich ein neues Wissen, neue Erkenntnisse, und zwar zumindest darüber, wie die Aufgabe der Berufsbildung „besser“ (was immer das heißt) gelöst werden kann. Man hat Neues gesucht und entdeckt – es also „erforscht“. Es ist *Resultat eines Praxis-Forschungsprozesses*.

Die Forschung im Modellversuch ist in erster Linie nicht ausschließlich erkenntnis-, sondern eben „gestaltungsorientiert“. Ihr Ziel ist aber auch nicht nur eine neue Praxisgestaltung (also etwa eine veränderte Ausbildung), sondern darüber hinausgehend, verlässliches, erprobtes und begründetes („verstandenes“) Wissen darüber bereitzustellen, wie ein Praxisproblem gelöst werden, wie ein gesellschaftlicher Zustand verbessert oder weiterentwickelt werden kann – Wissen, wie etwas geht. Und dieses Wissen soll in geeigneter Form vorliegen, zugänglich sein, von Praktiker/-innen genutzt werden können und Teil des wissenschaftlichen Diskurses sein.

Die Forschungsaufgabe im Modellversuch beschränkt sich nicht, wie die klassische Hochschulforschung, nur darauf, Wissen zu erweitern, sondern zunächst gibt es ein Handlungsziel, nämlich herauszufinden, wie etwas besser gemacht werden kann. Methodisch geht der Modellversuch davon aus, dass man sich das nicht einfach ausdenken, durch Bücherlesen oder durch Analysieren bestehender Zustände herausfinden kann, sondern dass man dazu *etwas praktisch ausprobieren* muss, also in die realen sozialen Verhältnisse eingreifen, tätig intervenieren, etwas verändern muss – um dann zu betrachten, ob damit Probleme tatsächlich gelöst, ein „besserer“, befriedigenderer Zustand als zuvor erreicht wurde.

Damit hat die praktische Intervention im Modellversuch *hypothetischen* Charakter: Ihm geht eine Vermutung (Hypothese) über die Wirkung der Intervention voraus, dann findet die Intervention statt, und danach kann man überprüfen, ob die Wirkung tatsächlich im Sinne der Hypothese war oder nicht. Ist das nicht der Fall, kann man neue Hypothesen z. B. über erforderliche Modifikationen der Intervention bilden und sie wieder ausprobieren usw. Seiner Struktur, seiner „Logik“ nach unterscheidet sich dieser Forschungsprozess nicht von hypothesenprüfenden Forschungsansätzen, die auf Erkenntnisgewinn abzielen, wie das etwa POPPER (1934) klassisch formuliert hat. Der entscheidende Unterschied liegt nicht in der Logik der Forschung, sondern darin, dass man für die Modellversuchsforschung im realen Feld mit den echten Akteuren und unter realen Bedingungen *praktisch experimentieren* muss. Die Intervention bleibt nicht hypothetischer, sondern sie wird sehr realer Natur. Es muss wirklich etwas anders gemacht, es muss *anders gehandelt* werden, es muss eine *Veränderung in der sozialen Realität* vorgenommen werden. Nur dann kann man nachträglich erkennen und beurteilen, ob diese Intervention überhaupt realisierbar ist, was sie bringt und was sie alles bewirkt. Die Schritte sind nicht: Hypothese über Zusammenhänge – Untersuchung mit geeigneten Methoden – Bestätigung oder Falsifikation der Hypothese, sondern: Hypothese über Wirkungen bestimmter Interventionen – praktisches Experiment – Evaluation der tatsächlichen Effekte und Wirkungen zur Überprüfung der anfänglichen Praxishypothese.

Das heißt, „gestaltungsorientierte Forschung“ kommt ohne verändernden praktischen Eingriff in die vorgefundenen sozialen Verhältnisse nicht aus, er ist ein konstitutiver Bestandteil. Umgekehrt findet der praktische Eingriff, die soziale Veränderung, aber im Rahmen des Forschungsprozesses und als Teil von diesem statt. Das heißt, diese Veränderung ist vorläufig, sie darf und kann scheitern, sie stellt noch keine neue Vorgabe dar, sondern kann zurückgenommen werden, sie hat eigentlich den Charakter einer (tätigen) Frage und sollte daher so angelegt sein, dass auch Antworten – u. U. auch negative Antworten – möglich sind. Interventionen der Praxisforschung sind daher mit sorgfältiger Beobachtung verbunden, sie benötigen eine gewisse Behutsamkeit und sollten jederzeit zurückgenommen werden können. Diese Merkmale unterscheiden die Forschungsintervention von dem, was man üblicherweise als „Neuorganisation“ oder Change-Prozess etwa in Unternehmen vorfindet. Im Modellversuch ist somit *nicht nur der Forschungsprozess als Gestaltungsprozess angelegt, sondern auch der Gestaltungsprozess als Forschungsprozess.*

4.2 Der Modellversuch als Ansatz der Aktionsforschung

Modellversuche zur betrieblichen Berufsbildung stehen wissenschaftlich in der Tradition der von Kurt LEWIN in den 1940er Jahren begründeten *Aktionsforschung* (s. LEWIN 1946). Nach großer, wenn auch umstrittener Beliebtheit in den 1960er und 1970er Jahren wurde es eher still um sie. Seit den 1990ern ist die Aktionsforschung (mit etwas veränderter Programmatik) als „Praxisforschung“ (LEWIN 1953, MOSER 2008, ELLIOTT 1991, ALTRICHTER/GSTETTNER 1993, BURNS 2007) oder, wiederum mit etwas anderer Betonung, als „Partizipative Forschung“ („Participatory Action Research“ PAR) (VON UNGER 2014; vgl. auch BERGOLD/THOMAS 2012) in manchen Bereichen wieder sehr gefragt:

„Partizipative Forschung ist ein Oberbegriff für Forschungsansätze, die soziale Wirklichkeit partnerschaftlich *erforschen und beeinflussen*. Ziel ist es, *soziale Wirklichkeit zu verstehen und zu verändern*. (...) Partizipative Forschung ist eine engagierte Forschung, die die Möglichkeiten der partnerschaftlichen Zusammenarbeit und empirischen Forschung nutzt, um die sozialen, politischen und organisationalen Kontexte, in die sie eingebettet ist, kritisch zu reflektieren und aktiv zu beeinflussen.“

(VON UNGER, 2014 S. 1, Hv. Verf.)

Es handelt sich dabei nicht um einen bestimmten Forschungsansatz, sondern mehr um einen „Forschungsstil“ (BERGOLD/THOMAS 2012, Abs. 2), der vor allem dadurch gekennzeichnet ist, dass er sich nicht mit der Betrachtung und Analyse gegebener sozialer Phänomene und Verhältnisse begnügt, sondern sie real und praktisch verändern will (ähnlich wie beim Design-Based Research, DBR, dessen Ziel es ist, theoretische Erkenntnisse ebenso zu erzielen wie einen bildungspraktischen Nutzen, vgl. dazu Kap. 1 des Beitrags von REINMANN in diesem Band). Es werden somit in der Aktionsforschung stets zwei Ziele zusammen verfolgt, nämlich theoretischer Wissens- bzw. Erkenntnisgewinn über tatsächlich erreichte praktische soziale Veränderung.

Für LEWIN gehörten diese beiden Ziele zusammen, und zwar in dem Sinn, dass soziale Veränderung dem Gewinn von Erkenntnissen über soziale Zusammenhänge *notwendig vorausgehen* müsse – als Methode der Sozialforschung. Er war überzeugt, man könne soziale Verhältnisse erst verstehen, wenn man versucht hat, sie zu verändern.⁵ Soziale Veränderungen sind für die Aktionsforschung in dieser Sicht nicht nur ein mögliches, politisches Ziel (sozial-)wissenschaftlicher Untersuchungen, sondern auch ein Instrument der sozialwissenschaftlichen Forschung, des Erkenntnisgewinns selbst. Dieser kann sich in zweierlei Formen einstellen: entweder als theoretisches Wissen über die Wirksamkeit sozialer Kräfte oder als praxisrelevantes Wissen darüber, wie sich ein unbefriedigender sozialer Zustand verändern, „verbessern“ oder „modernisieren“ lässt.

Manchmal kann man den Eindruck haben, das Ziel der sozialen Veränderung sei im Denken LEWINS dem der Wissensbeschaffung funktional *untergeordnet*, es *diene* dem Erkenntnisgewinn. Das ist wohl auch der Fall, wenn er aus der Perspektive des Wissenschaftlers spricht und Aktionsforschung als Forschungsmethode beschreibt. Das Verhältnis lässt sich aber auch genau umkehren, und man kann erkennen, dass das Erkenntnisziel dem praktischen Gestaltungsziel *dient*: Um soziale Verhältnisse erfolgreich zu verändern, muss man viel wissen und verstehen von diesen Verhältnissen und *aus Erkenntnis handeln*.

„Eine Forschung, die nichts als Bücher hervorbringt, reicht nicht aus.“

(LEWIN 1946, S. 203, zit. n. VON UNGER 2014, S. 13)

Modellversuche, so kann man sagen, sind wissenschaftliche Forschungsprojekte, die mittels gezielter praktischer Veränderungen vorgefundener – als problematisch oder unbefriedigend erlebter – sozialer Verhältnisse im Einzelfall das Wissen über bisher nicht realisierte alternative Gestaltungsmöglichkeiten dieser sozialen Verhältnisse, ihre Voraussetzungen, Folgen und Wirkungen im Allgemeinen erweitern wollen. Sie führen soziale Veränderungen im Einzelfall herbei, um herauszufinden, wie Anforderungen dieses Einzelfalls besser erfüllt bzw. bestehende Probleme besser gelöst werden können als durch die vorgefundenen sozialen Verhältnisse und ob und wie die so gefundenen Lösungen auf gleichartige Fälle übertragbar sind – in der Hoffnung, damit Anregungen und Anstöße für eine bessere Gestaltung des gesamten Feldes geben zu können. *Und*: Modellversuche sind Projekte sozialer Gestaltung, in denen es darum geht, unbefriedigende soziale Zustände zu überwinden und bessere – menschlichere, sozial angemessenere, biografisch sinnvollere, wirksamere usw. – herbeizuführen – wenigstens in einem Einzelfall, auf beschränktem Gebiet und für eine gewisse Zeit. Im Mittelpunkt der Modell-

5 „Man kann ein (soziales) System nur verstehen, wenn man versucht, es zu verändern.“ (LEWIN, zit. nach FATZER 1993: Organisationsentwicklung und ihre Herausforderungen. In: Ders.: Organisationsentwicklung für die Zukunft. Ein Handbuch. Köln. Edition Humanistische Psychologie, S. 13). Vor dem Hintergrund der Systemtheorie kann man Systeme im objektiven Sinn gar nicht verstehen, sich aber darüber verständigen, wie man sie verstehen will. Vgl. SIMON, Fritz B. (2009): Einführung in Systemtheorie und Konstruktivismus, S. 113

versuchsforschung steht somit die gezielte soziale Veränderung in ihrer doppelten Zielsetzung: eine konkrete Praxis zu verbessern und das Wissen über die Möglichkeit der Verbesserung der Praxis (und ihrer Vorgehensweisen) zu erweitern, zu systematisieren und zu bewahren.

Damit werden im Forschungsansatz der Modellversuche zwei Handlungsfelder verbunden, die in der gesellschaftlichen Arbeitsteilung ebenso wie im verbreiteten Verständnis von wissenschaftlicher Forschung üblicherweise klar getrennt sind (und nach Auffassung mancher wissenschaftstheoretischer Positionen auch streng getrennt bleiben sollten). Während „Praxis“ in dieser Perspektive alltägliche gesellschaftliche Wirklichkeit, soziales Handeln „ist“ und diese Wirklichkeit realisiert, reproduziert und gestaltet, bezieht sich Wissenschaft allein auf die Beobachtung, Betrachtung, Analyse und Deutung dieser gesellschaftlichen Wirklichkeit. In der Modellversuchsforschung als Aktionsforschung lässt sich diese Trennung der Sphären aber nicht wirklich aufrechterhalten: Praktische soziale Gestaltung wird Moment wissenschaftlicher Forschung, und wissenschaftliche Forschung ist gebunden an praktische soziale Gestaltung. Ein Modellversuch kann nur gelingen, wenn wissenschaftliches Forschen und soziales Gestalten *in einem Ablauf zusammenfließen und zu einem Prozess verschmelzen, der zwischen zwei Polen oszilliert*.

Es ist für Modellversuche konstitutiv, dass diese verfestigte gesellschaftliche Arbeitsteilung überwunden wird, indem die Zusammenarbeit zwischen Partner/-innen gelingt, die sonst fachlich wie lebensweltlich getrennt agieren und zwischen denen eher Distanz und gegenseitiges Unverständnis bestehen. Aus Sicht der Wissenschaft verlangt dies ein praxiskooperatives Selbstverständnis der wissenschaftlichen Forschung, mit der die falsche Polarisierung von Wissenschaft und Praxis überbrückt werden kann. Es geht darum, Formen einer wissenschaftlich angeleiteten Praxis und einer praxisorientierten Wissenschaft zu entwickeln, wie sie den Forderungen einer Gesellschaft längst entsprechen, die Soziologen als „Wissensgesellschaft“ beschreiben.

4.3 Gestaltung und gestaltungsintegrierte Forschung

Die Zusammengehörigkeit und Aufeinander-Bezogenheit von Praxis und Wissenschaft im Sinne LEWINS, von Erkennen und Handeln, wird auch noch einmal auf einer anderen Ebene deutlich, wenn man sich dem Begriff des „Gestaltens“ genauer zuwendet. Blicken wir dorthin, wo „Gestaltung“ unbezweifelbar eine zentrale Rolle spielt, nämlich auf den Bereich der *Kunst* bzw. des künstlerischen Schaffens, erkennen wir zwei wesentliche Aspekte. Zum einen ist der Prozess der (künstlerischen) Gestaltung ein *offener Prozess*, d. h. einer, der nicht einer Ergebnisvorstellung folgt und diese lediglich „realisiert“ bzw. „umsetzt“, sondern einer, der sein genaues Ergebnis zu Beginn noch gar nicht kennt und erst im Laufe des Prozesses schrittweise, „von hinten nach vorn“ findet (vgl. LEHNERER 1994, BRATER u. a. 2011). Wenn man also etwas „gestaltet“, produziert man nichts Durchgeplantes, als Idee schon Vorhandenes, sondern man lässt sich auf einen Prozess ein, der zu einer zu Beginn noch offenen Lösung trägt.

Für Modellversuche heißt das: Die gestaltenden Interventionen müssen nicht zielgerichtet einen bereits geplanten, in der Vorstellung fertigen Zustand herbeiführen, sondern sie haben den Charakter offener Suchbewegungen. Die Lösung entwickelt sich, sie entsteht erst *durch* den Gestaltungsprozess (und kann durchaus überraschen). Wie geschieht das? Hier liegt der zweite wichtige Aspekt des „Gestaltungshandelns“. Die Lösung wird schrittweise gefunden durch den *Wechsel von Intervention und Reflexion, von Handeln und Wahrnehmen der Wirkungen dieses Handelns, von Eingriff, Betrachten der Möglichkeiten und Folgen und erneutem, daran anschließenden Eingriff*. Diese Dynamik aus Eingreifen und Betrachten und daraus hervorgehendem erneutem Eingriff bedeutet, dass der Gesamtprozess sich *aus sich heraus* entfaltet, d. h. aus den je wahrgenommenen und neu ergriffenen Möglichkeiten der Situation (bzw. des Prozesses).

Das ist ein Weg, *wie aus Bestehendem Neues entstehen kann*, also ein Weg der Entwicklung, der kreativen Innovation. Insofern passt diese Handlungsdynamik sehr gut zu den Aufgaben und Zielen eines Modellversuchs. Ein „Gestaltungsprozess“ findet immer dort statt, wo eine Lösung im Voraus noch nicht bekannt ist, sondern erst gefunden werden soll, wo man also, wie PICASSO sagt, nicht „suchen“ kann (weil man das Gesuchte gar nicht kennt), sondern sich nur aufmachen kann, um etwas zu „finden“ (vgl. GOHR 2006). Wo man zwar vielleicht die Kriterien kennt, die das Ergebnis erfüllen soll, aber noch nicht weiß, wie sie erfüllt werden können. Gestaltungsprozesse sind also solche, bei denen das Ergebnis erst einmal offen ist, aus einer Ausgangssituation heraus entwickelt wird. Bei Gestaltungsprozessen kann etwas Neues herauskommen, gerade nicht eine Variante dessen, was schon da ist, was man kennt, kein Fortschreiben der Vergangenheit. Das ist gut so, denn es ist kaum wahrscheinlich, dass man Probleme mit den Mitteln lösen kann, die sie verursacht haben (ALBERT EINSTEIN).

Und wie wird die Lösung gefunden? Indem neugierig und offen (tentativ) gehandelt, das Ergebnis dieser Handlung gründlich wahrgenommen und daraus wiederum eine neue, gezieltere Veränderung vorgenommen und wieder betrachtet wird und so fort. Gestaltung entfaltet sich aus einem zirkulären Prozess aus Handeln und Wahrnehmen, Intervention und Reflexion. Das Urbild des Gestaltens ist dieser Wechsel, dieses Hin und Her zwischen beiden Polen, die erst dann, wenn sie zusammenfließen und ineinander übergehen, einen eigenen, übergreifenden Prozess, nämlich den Gestaltungsprozess ergeben. Dieser ist dadurch charakterisiert, dass er stets eine praktisch-handelnde und eine betrachtend-analysierende Komponente verbindet, um offene Situationen schrittweise weiterzuentwickeln zu Zuständen, die schließlich vorläufig akzeptiert werden (vgl. BRATER 2011).

Für die Modellversuchspraxis kann das heißen: Der gestaltungsorientierte Forschungsprozess entfaltet sich *nicht* so, dass jemand ein geniales Konzept für die Praxis – z. B. ein wunderbares Ausbildungsmodell – entwickelt, das alle Probleme löst und nur noch „umgesetzt“ werden muss. Vielmehr entwickelt er *sich über viele auseinander hervorgehende Wechsel von Handeln und Wahrnehmen, von Intervenieren und Reflektieren, schrittweise und selbsttragend – bis das Ergebnis, vorläufig, zufriedenstellt*. Dafür sind beide Seiten unverzichtbar und gleich

wichtig. Ihr Ineinandergreifen beschreibt den Rhythmus der ergebnisoffenen *Entwicklung*, die keinem vorgegebenen fertigen Zielbild folgt, sondern sich aus sich selbst heraus entfaltet und ankommt, wo man es womöglich gar nicht erwartet hat. Er stellt sicher, dass die Lösung wirklich neu ist (und nicht nur eine Reproduktion dessen, was man sich längst ausdenken konnte) und in der Realität Bestand hat und hält, was sie verspricht. Neue, innovative Lösungsansätze für die Berufsbildung, wie sie von Modellversuchen erwartet werden, können sich nur aus dem offenen Zusammenspiel und der schöpferischen Zusammenarbeit von Praxis und Wissenschaft entfalten.

Deshalb gehen wir davon aus, dass die *gestaltungsorientierte* Forschung der Modellversuche immer zugleich eine *gestaltungsintegrierte* Forschung sein muss, d. h. eine, in deren Vorgehen tätige und betrachtende, intervenierende und reflektierende, wissenschaftliche und praktische Momente miteinander verschmelzen, ineinander übergehen, untrennbar zusammengehören. Es geht hier nicht um zwei getrennte Prozesse, sondern um *zwei Seiten eines Prozesses*. Es wird zusammengeführt, was man zwar analytisch unterscheiden kann, was aber faktisch untrennbar zusammengehört, nämlich Handeln und Erkennen, Neues tun und Neues erfahren, in die Welt eingreifen und die Welt kennenlernen. Modellversuche sind Forschungsprozesse, in denen Handeln und Wissen, Theorie und Praxis, Intervention und Reflexion, soziale Veränderung und soziale Erkenntnis wechselseitig aufeinander bezogen sind und ineinander wirken. Modellversuche können ihre Gestaltungs-Forschungs-Aufgabe – neue innovative Lösungsansätze für Fragen der beruflichen Bildung bereitzustellen – somit nur erfüllen, wenn sie eine Arbeitsweise pflegen, die auf dem ständigen, aufeinander aufbauenden Wechsel von Intervention und Reflexion beruht. In dieser Arbeitsweise müssen sich Theorie und Praxis, Handlung und Betrachtung ständig durchdringen und zu einem integrierten Prozess verschmelzen.

5. Schluss: Aufgaben der Wissenschaft im Gestaltungsprozess

Um gemeinsam gestaltungsintegriert forschen und forschungsintegriert gestalten und damit tragfähige praktische Problemlösungen entwickeln zu können, ist es erforderlich, dass beide Seiten – Wissenschaft und Praxis – nicht nur eng kooperieren, sondern sich in einen gemeinsamen Prozess verbinden, zu einem Vorgehen, das wir „Gestaltung“ nennen können. *Die Gestaltungsaufgabe im Modellversuch ist als wissenschaftlich angeleitete und durchdrungene Praxis ebenso wie als praxisorientierte und -zugewandte Wissenschaft zu begreifen und zu realisieren.*

Wissenschaftler/-innen und Praktiker/-innen müssen dazu nicht nur ihre Perspektiven verschränken, sondern tatsächlich die Schritte des Praxis-Gestaltungsprozesses gemeinsam konzipieren, entwickeln, durchführen und auswerten. Dazu werden nicht nur die Praktiker/-innen, wie in den partizipativen Forschungsansätzen angelegt, zu „Co-Forscher/-innen“, sondern auch die Wissenschaftler/-innen zu „Co-Praktiker/-innen“, die nicht nur Untersuchungen durchführen (und dabei die Praktiker/-innen einbinden), sondern die aktiv an praktischen Lösungen mitarbeiten, den Gestaltungsprozess mit moderieren und Mitverant-

wortung für das Ergebnis übernehmen – und dennoch Wissenschaftler/-innen bleiben (Kompetenz- und Verantwortungsbereiche zwischen Wissenschaft und Praxis bleiben dabei jedoch nicht mehr strikt getrennt, wie in älteren Ansätzen z. B. bei SLOANE 1992). Wir vertreten die Auffassung, dass diese wechselseitige Durchdringung von Wissenschaft und Praxis nicht nur die innovative Kraft der Modellversuche zur Weiterentwicklung des Berufsbildungssystems stärkt, sondern auch den sozialen und pädagogischen Wissenschaften – zumindest im Bereich der beruflichen Bildung – zu mehr praktischer Wirksamkeit verhelfen kann. Zumindest eröffnet er ihnen (wieder) eine Perspektive zur tätigen Mitwirkung an der Verbesserung und Weiterentwicklung der sozialen Verhältnisse, auf die in unseren Augen relevanter Erkenntnisgewinn letztlich bezogen ist und auch sein sollte.

In der aktuellen Modellversuchspraxis scheint uns ein neues Verständnis von Wissenschaft bzw. der Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis enthalten oder zumindest angelegt und möglich zu sein. Ein Verständnis, das davon ausgeht, dass Wissenschaft der Praxis mehr zu bieten hat als nachträgliche Spiegelungen und Erklärungen: nämlich vor allem ein bedachteres, reflektierteres Vorgehen auf einer breiten Basis an Informationen und Befunden, eine Vielfalt der theoretischen Perspektiven und Deutungsmöglichkeiten, die das Entwickeln praktischer Innovationen vielleicht nicht einfacher und schneller, aber komplexer, realistischer und womöglich wirksamer macht. Das heißt auch, dass man wissenschaftlichem Wissen und wissenschaftlichem Vorgehen in den Sozial- und Bildungswissenschaften zutraut, etwas zur Verbesserung der Praxis beitragen zu können und sie nicht im Elfenbeinturm einer sich selbst genügenden Erkenntnis belässt. Möglich wird hier eine Wissenschaftspraxis, die, emphatisch ausgedrückt, für die Menschen und die Weiterentwicklung ihrer Verhältnisse da ist und die Kraft hat, Gesellschaft (mit) zu gestalten. Worin aber kann dieser Praxisbeitrag im Kontext der Modellversuche *konkret* bestehen, welche Voraussetzungen hat er, was bedeutet er für die Wissenschaft, was für die Praxis, und wie kann, wie muss die Kooperation zwischen beiden aussehen, sodass die genannten Möglichkeiten zum Tragen kommen können? Wir versuchen, uns abschließend der Antwort auf diese Frage anzunähern, und zwar aus der Perspektive der Wissenschaft, in der Hoffnung, bei interessierten Praktiker/-innen komplementäre Überlegungen auszulösen.

Viele Praktiker/-innen sind der Meinung, Wissenschaft sei eher abstrakt, theoretisch und habe der Praxis nichts zu geben. Manche Wissenschaftler/-innen bestimmter Schulen kommen in ihren Überlegungen zu einem ähnlichen Schluss, nur formulieren sie es schöner: Wissenschaft habe nicht der Praxis, sondern dem reinen Erkenntnis- und Wissensgewinn zu dienen und dürfe auf gar keinen Fall daran gemessen werden, wozu die gewonnenen Erkenntnisse „gut“ seien bzw. was man damit machen könne. Der Wissensdrang gehöre zum Menschen und gelte um seiner selbst willen, denn er bedeute, dass sich der Mensch immer mehr seiner selbst und seiner Welt bewusst werde und ihre Zusammenhänge verstehe – auch wenn das sein Handeln nicht unmittelbar verändere (so vor allem Wilhelm von HUMBOLDT; vgl. KONRAD 2010; vgl. auch LITT 1961).

Letzteres ist zweifellos richtig und nicht infrage zu stellen. Forschung kann nicht darauf beschränkt werden, nützliches Wissen hervorzubringen. Aber das kann ja nicht heißen, dass wissenschaftliche Forschung „unnützlich“ sein *müsse* oder solle oder vielleicht sogar „unrein“ werde, sobald sie für irgendetwas anderes gut ist als dafür, einen Beitrag zu leisten zum Ideal des umfassend gebildeten Menschen. Und gerade in der Modellversuchspraxis ist sie für sehr vieles gut, kann sie für die Praxis sehr vieles leisten und diese Praxis wesentlich unterstützen und verbessern (und gleichzeitig Menschen bilden, also dazu beitragen, dass diese sich in ihren Fähigkeiten weiterentwickeln). Wir wollen einige wesentliche Punkte kurz in Erinnerung rufen⁶:

- ▶ Mit der Wissenschaft ist eine *persönliche Haltung*, eine Art „Tugendkatalog“ verbunden, die heute – in der „Wissengesellschaft“ – auch für alle Praktiker/-innen wichtig ist, wesentliche Teile unseres gesellschaftlichen Alltags prägt und allmählich zur elementaren sozialen Selbstverständlichkeiten heranreift, die jede Form der Problemlösung, Kooperation und gesellschaftlicher Leistung effektiver, produktiver, konfliktärmer, kreativer und generell erfolgreicher macht. Dazu gehören Mindeststandards des Problemlösens wie des Umgangs miteinander wie Begründen statt Behaupten, Selbstüberprüfung und Selbstkritik, ständige Reflexion des eigenen wie fremden Vorgehens und der eigenen Argumentation, die Anerkennung des besseren Arguments, der Glaube daran, dass sich das Bemühen um Rationalität lohnt, die Überzeugung, dass fremde Sichtweisen Hilfsmittel einer eigenen Horizont- und Perspektiverweiterung sind und es in jedem Fall verdienen, unbefangen geprüft zu werden. So gesehen ist die „wissenschaftliche Haltung“ von eminenter *praktischer* Bedeutung, und Wissenschaftler/-innen (die das Glück hatten, zu dieser Haltung „erzogen“ zu werden) können in der praxisorientierten Forschung eines Modellversuchs zu ihrem Mahner und Wegbereiter werden.
- ▶ Wissenschaft vermag aber auch besondere, wirksame *Arbeitsweisen und Methoden* in die Praxiskooperation einzubringen, die dieser an wichtigen Stellen entscheidend weiterhelfen können: nach Belegen für Annahmen zu suchen, überhaupt Annahmen und Wertungen von „vorläufig sicherem“ Wissen zu unterscheiden, nichts einfach ungeprüft hinnehmen, sich nicht auf den eigenen subjektiven Eindruck zu verlassen, sondern „objektivierende“ Methoden und Instrumente einzusetzen. Nicht bei der Meinung über andere stehen zu bleiben, sondern diese selbst zu Wort kommen zu lassen und Verfahren zu beherrschen, wie die Vielfalt solcher Äußerungen verarbeitet, geordnet, gewichtet und bewertet werden kann.
- ▶ Wissenschaft kann für die praktische Gestaltung vielfältiges „*wissenschaftliches Wissen*“ einbringen, dessen Vorläufigkeit entgegen mancher Befürchtung kein wirkliches Hinder-

6 Interessanterweise erhalten diese Gedanken derzeit neue Nahrung durch empirische Untersuchungen des „wissenschaftlichen Lernbedarfs“ von Menschen aus der Praxis, deren Berufe akademisiert werden sollen oder die sich für die „Öffnung der Hochschulen“ für neue berufserfahrene Zielgruppen interessieren. Siehe: SCHRODE et al. 2012a, SCHRODE et al. 2012b. Die folgenden Überlegungen stützen sich zum Teil auf die Ergebnisse dieser Lernbedarfserhebungen, wie sie im Rahmen des Projekts STUDICA der Alanus Hochschule Alfter im Wettbewerb Offene Hochschule in Unternehmen durchgeführt wurden (vgl. ebd.).

nis für seine praktische Nutzung darstellt. Denn immerhin handelt es sich um ein Wissen, das auf frei vereinbarten, rational nachprüfbar (und revidierbaren) Kriterien seiner Beschaffung und Anerkennung beruht, unabhängig von gesellschaftlicher Stellung, Weltanschauung und persönlichen Merkmalen gilt und von jedem mit allgemein zugänglichen gedanklichen Instrumenten jederzeit überprüft werden kann. Dieses wissenschaftliche Wissen mag oft verklausuliert und abstrakt formuliert vorliegen, aber es kann, richtig gelesen, d. h. unter Beachtung seiner Entstehungsbedingungen, der Praxis Orientierung geben und helfen, Irrwege rechtzeitig zu erkennen.

- ▶ Wissenschaft hat der Praxis auch *wissenschaftliche Theorien* zu bieten, auch wenn viele Praktiker/-innen sie für unverständlich und zu abstrakt halten und vor allem deshalb für unbrauchbar, weil ja auf jede Theorie mehrere kommen, die etwas ganz anderes behaupten oder ihr klar widersprechen. Das übersieht jedoch den Anspruch jeder wissenschaftlichen Theorie, die empirischen Phänomene widerspruchsfrei in einen Gesamtzusammenhang zu ordnen, nicht endgültige Wahrheiten zu formulieren. Dadurch werden Wirkungszusammenhänge und Abhängigkeiten deutlich und Prognosen möglich, sodass man in der Praxis reflektierter und zielorientierter vorgehen kann. Wenn man verstanden hat, dass Theorien nicht Wahrheiten beschreiben, sondern mögliche gedankliche Zugänge, Konstruktionen, Deutungsversuche für nicht beobachtbare Zusammenhänge, dann gewinnen sie wichtige Praxisrelevanz, weil gerade ihre Unterschiedlichkeit vor vorschnellen Handlungen und Festlegungen schützt, das praktische Handeln offenhält, alternative Möglichkeiten zu durchdenken anregt und damit die Vielfalt der Möglichkeiten (die Komplexität) beträchtlich erhöht. Man muss sich nur im Klaren darüber sein, dass Theorien (nur) „Werkzeuge“ in der Hand der Praktiker/-innen sind, um Situationen zu meistern.
- ▶ Auch die *wissenschaftliche Analyse* kann die praktischen sozialen Gestaltungsaufgaben vielfältig fördern, verbessern und voranbringen, wenn sie an geeigneten Stellen im praktischen Gestaltungsprozess eingesetzt wird. Solche Stellen des Innehaltens, der Zwischenbilanz, der Reflexion des Bisherigen, der Richtungsüberprüfung oder der Würdigung des Erreichten gibt es im praktischen Gestaltungsprozess viele – sei es zur Klärung der Ausgangssituation, zur Überprüfung der Problemstellung, zum Verstehen von unerwarteten Reaktionen und Widerständen, sei es zur Evaluation der Wirkungen und Ergebnisse oder zur Sicherung des Erkenntnisgewinns und der Unterscheidung des Wesentlichen vom Unwesentlichen.
- ▶ Und schließlich vermag Wissenschaft auch zu irritieren, Gewohntes infrage zu stellen, zu schockieren und im systemtheoretischen Sinn zu „perturbieren“, besteht doch eine ihrer Traditionen darin, Mythen, Aberglauben, Dogmen, aber darunter auch bequem Hinzunehmendes oder nicht für möglich Gehaltene zu erschüttern, infrage zu stellen und zu entzaubern. Das macht sie nicht unbedingt beliebt, aber jeder Veränderung, jeder sozialen Gestaltung muss diese Phase unverzichtbar vorangehen, soll überhaupt etwas verändert werden können. Die eingefahrenen, für wahr und unveränderlich geglaubten Wirklich-

keitskonstruktionen müssen relativiert, aus ihrer angeblichen Alternativlosigkeit gelöst und befreit werden, soll Neues, Besseres Raum bekommen. Und genau hier liegt wohl eine der bedeutendsten Aufgaben der Wissenschaft in der Modellversuchsforschung.

Das sind nur einige wenige Hinweise darauf, wo „Wissenschaftliches“, und zwar in seinen Kernbereichen, direkt und nachhaltig praxisrelevant ist und wichtige Beiträge zu einem systematischen, wissenschaftlich angeleiteten (aber nicht vorherbestimmten) Praxis-Gestaltungsprozess zu leisten vermag. Praktische Gestaltung kann heute gar nicht ohne Wissenschaft auskommen, die Gegenüberstellung von Wissenschaft und Praxis ist obsolet und kontraproduktiv geworden und geht an den tatsächlichen Gestaltungsaufgaben vorbei – auch und besonders in Modellversuchen. Wissenschaftliche Haltungen und Methoden, wissenschaftliches Wissen und wissenschaftliche Theorien ebenso wie das Instrumentarium und die Handhabung wissenschaftlicher Analysen sind längst Momente und Instrumente jedes anspruchsvollen Praxis-Gestaltungsprozesses geworden und gehören in die Hand eines und einer jeden, der bzw. die soziale Verhältnisse gestalten will – ganz gleich, ob er oder sie nun biografisch eher aus der „Praxis“ kommt oder aus der „Wissenschaft“. Und selbstverständlich gilt umgekehrt das Gleiche (nur dass es da niemanden erstaunt): Mit Wissenschaft und wissenschaftlichen Elementen allein lässt sich natürlich keine soziale Situation verändern, keine Berufsbildung gestalten und keine Innovation herbeiführen. Die wissenschaftlichen Elemente hängen in der Luft, wenn sie nicht in konkrete Praxis, in reale Gestaltungshandlungen eingebunden sind, wenn sie nicht in konkreten Interaktionen und Diskursen, in Planungs- und Entscheidungsprozessen, in gemeinsamen Überlegungen, Erfahrungsprozessen, Auswertungen, Erprobungen usw. stattfinden. Soziale Gestaltung ist ein integrierter Prozess, in dem Wissenschaftlich-Betrachtendes und verändernde, eingreifende Handlung zusammenfließen und miteinander verschmelzen müssen.

Das Problem liegt nicht darin, dass man die Zusammenhänge von Wissenschaft und Praxis im Erkenntnis beschaffenden Gestaltungsprozess nicht beschreiben oder beschwören könnte. Es liegt vielmehr im immer noch wirksamen Nachhall der gesellschaftlichen Arbeitsteilung zwischen geistiger und körperlicher Arbeit. So gibt es heute (da die Öffnung der Hochschulen noch sehr am Anfang steht) eben noch sehr selten den oder die „wissenschaftlich gebildete/-n Praktiker/-in“ oder den/die „praktisch fähige/-n Wissenschaftler/-in“. Beide Seiten verbinden sich noch sehr selten in einer Person, sodass sich eher die Frage stellt, wie in Modellversuchen dieses notwendige und sachlich gebotene gegenseitige „Durchdringen von Wissenschaft und Praxis“ heute konkret realisiert werden kann. Es handelt sich bis auf Weiteres um eine Frage der Gestaltung der Kooperationsbeziehungen: Wie können Wissenschaftler/-innen ihre spezifischen Kompetenzen so einbringen, dass die Praktiker/-innen sie verstehen, aufgreifen und mit nutzen können? Wie können Praktiker/-innen ihre Kompetenzen so zur Verfügung stellen, dass auch die Wissenschaftler/-innen Zugang zur praktischen Gestaltung bekommen, verstehen, was dort gebraucht wird und selbst mit eingreifen können? Heute kommen Wissenschaftler/-innen und Praktiker/-innen immer noch aus verschiedenen, zum Teil weit

auseinanderliegenden biografischen Vorerfahrungen und Hintergründen, und sie sind oft einseitig auf ihre jeweilige Perspektive beschränkt. Die neuen Bedingungen der Modellversuche eröffnen die Möglichkeit, die Einseitigkeit der jeweiligen Perspektive zu überwinden und sich gegenseitig dabei zu unterstützen, in beiden Bereichen tätig zu sein.

Literatur

- ALBERT, Hans (mit ADORNO, DAHRENDORF, HABERMAS, PILOT und POPPER): Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. Neuwied/Berlin 1980 (1969)
- ALTRICHTER, Herbert; GSTETTNER, Peter: Aktionsforschung – ein abgeschlossenes Kapitel in der Geschichte der deutschen Sozialwissenschaft? Sozialwissenschaftliche Literatur-Rundschau (1993) 26, S. 67–83
- BERGOLD, Jarg; THOMAS, Stefan: Partizipative Forschungsmethoden: Ein methodischer Ansatz in Bewegung. Forum Qualitative Sozialforschung (2012) 1 – URL: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1801/3332> (Stand: 13.02.2015)
- BRATER, Michael; FREYGARTEN, Sandra; RAHMANN, Elke; RAINER, Marlies: Kunst als Handeln – Handeln als Kunst. Was Arbeitswelt und Berufsbildung von Künstlern lernen können. Bielefeld 2011
- BRATER, Michael: Wie Künstler vorgehen – das Konzept des künstlerischen Handelns. In: praeview. Zeitschrift für innovative Arbeitsgestaltung und Prävention (2011) 1, S. 14–15
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG: Bekanntmachung des Bundesinstituts für Berufsbildung von Förderrichtlinien zur Durchführung des Förderschwerpunktes „Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung“ vom 20. Mai 2010. Förderrichtlinie Qualitätssicherung vom 20. Mai 2010 – URL: [http://www.bibb.de/dokumente/pdf/Foerderrichtlinie_Qualitaetssicherung\(1\).pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/Foerderrichtlinie_Qualitaetssicherung(1).pdf) (Stand: 13.02.2015)
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (Hrsg.): Entwicklung einer Konzeption für eine Modellinitiative zur Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung. Band 4 der Reihe Berufsbildungsforschung. Bonn/Berlin 2009
- BURNS, Danny: Systemic Action Research: A strategy for whole system change. Bristol 2007
- DAHMS, Hans Joachim: Positivismusstreit. Die Auseinandersetzungen der Frankfurter Schule mit dem logischen Positivismus, dem amerikanischen Pragmatismus und dem Kritischen Rationalismus. Frankfurt am Main 1994
- ELLIOTT, Jacques: The Changing Culture of a Factory. A Study of Authority and Participation in an Industrial Setting. London 1951
- FATZER, Gerhard: Organisationsentwicklung und ihre Herausforderungen. In: Ders.: Organisationsentwicklung für die Zukunft. Ein Handbuch. Edition Humanistische Psychologie. Köln 1993
- KONRAD, Franz-Michael: Wilhelm v. Humboldt. Stuttgart 2010
- LEHNERER, Thomas: Methode der Kunst. Würzburg 1994
- LEWIN, Kurt: Action Research and Minority Problems. In: LEWIN, Kurt; LEWIN, Gertrud Weiss (Hrsg): Resolving Social Conflicts. New York 1946, S. 201–216. Deutsch: Dies.: Tatforschung und Minderheitenprobleme. In: LEWIN, Gertrud Weiss (Hrsg.): Die Lösung sozialer Konflikte. Ausgewählte Abhandlungen über Gruppendynamik. Bad Nauheim 1953
- LEWIN, Kurt: Tatforschung und Minderheitenprobleme. In: LEWIN, Gertrud Weiss (Hrsg.): Die Lösung sozialer Konflikte. Ausgewählte Abhandlungen über Gruppendynamik. Bad Nauheim 1953

- LITT, Theodor: Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt. Darmstadt 2003 (1961)
- MOSER, Heinz: Aktionsforschung unter dem Dach der Praxisforschung: methodische Herausforderungen und Lösungsansätze. In: VON UNGER, Hella; WRIGHT, Michael (Hrsg): An der Schnittstelle von Wissenschaft und Praxis. Dokumentation einer Tagung zu partizipativer Forschung in Public Health. Berlin 2008
- NECK, Reinhard (Hrsg): Was bleibt vom Positivismusstreit? Schriftenreihe der Karl Popper Foundation. Band 5. Bern 2008
- POPPER, Karl: Logik der Forschung. Tübingen 2005 (1934)
- SCHRODE, Nicolas; WAGNER, Jost; HEMMER-SCHANZE, Christiane: Akademische Weiterbildungsbedarfe des betrieblichen Aus- und Weiterbildungspersonals. In: Berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule (2012a), S. 7–9
- SCHRODE, Nicolas; HEMMER-SCHANZE, Christiane; WAGNER, Jost: Vorstudie „Konkretisierung der Lehrinhalte“ im Fachbereich Betriebliche Berufspädagogik. München 2012b – URL: <http://www.alanus.edu/kunst-forschung/studica/studica-download.html>
- SIMON, Fritz B.: Einführung in Systemtheorie und Konstruktivismus. Heidelberg 2009
- SLOANE, Peter F. E.: Modellversuchsforschung. Überlegungen zu einem wirtschaftspädagogischen Forschungsansatz. Köln 1992
- VON UNGER, Hella: Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis. Wiesbaden 2014

Manfred Eckert

Praxisforschung zwischen Empirie und Diskurs: die Expertise der Ausbilderinnen und Ausbilder stärken

Berufsbildung ist ein innovationsdynamisches gesellschaftliches Handlungsfeld. Die Frage ist, welches Wissen sich eignet, um praktische Gestaltungsprozesse anzuleiten. Der Blick auf die berufspädagogische Theorietradition zeigt bildungstheoretisch-konzeptionelle Entwürfe und empirische Zugänge, die bildungspolitische Rahmungen und konkretes pädagogisches Handeln programmatisch fundieren und kritisch reflektieren sollten. Aktuell stellt sich die Frage, ob Innovationsprozesse besonders durch empirisches, evidenzbasiertes und handlungstechnisches Wissen gefördert werden. Vielleicht geht es jedoch mehr darum, die Expertise und Professionalität der Ausbildender/-innen in gestaltungs- und dialogorientierten Modellprojekten weiterzuentwickeln. Gestaltungsprozesse eröffnen Erfahrungsfelder und setzen neue Entwicklungspotenziale frei.

1. Der Zusammenhang von Wissen, Erfahrung und Gestaltung

In der „Ökologie der menschlichen Entwicklung“ (BRONFENBRENNER 1981, S. 54) stellt der bekannte Sozialisationsforscher den offensichtlich markanten Rat seines ersten Mentors heraus: „Bronfenbrenner, wenn Sie etwas verstehen wollen, versuchen Sie, es zu ändern“. Es ist nicht die distanzierte analytische und methodologisch geformte Betrachtung des Schon-Gegebenen, die sein wissenschaftliches Arbeiten kennzeichnen soll, sondern die Erfassung von Entwicklungsdynamiken, die erst in der aktiven Gestaltung von Prozessen erfahrbar werden. BRONFENBRENNER kritisiert in diesem Zusammenhang, dass viele Studien sich nur „... auf die Merkmale der Individuen statt auf die Eigenschaften der umgebenden sozialen Kontexte“ beziehen und dass sie folglich „... nur wenig über die Anpassungsprozesse zwischen Person und Umwelt“ aussagen (a. a. O., S. 56). Gerade diese Anpassungsprozesse, wenn sie sich stabilisieren und auch in anderen Lebensbereichen und -zeiten wirksam werden, kennzeichnen, so BRONFENBRENNER, valide das Geschehen einer menschlichen Entwicklung (a. a. O., S. 52). Hier liegt für ihn der pädagogische Auftrag: individuelle Entwicklungsprozesse auf eine gute Weise gestalten! In diesem Kontext zitiert er LEONTJEW, der ihm gegenüber während eines Forschungsaufenthalts in Moskau herausstellt: Es gehe den sowjetischen Forschern nicht darum, „... zu erklären, wie das Kind wurde, was es ist ..., sondern wie es werden kann, was

es noch nicht ist“ (a. a. O., S. 57). Darin liegt ein pädagogisch-praktischer Auftrag. Es geht darum, die kindlichen Lebenswelten so zu gestalten, dass sie Entwicklungen fördern und zugleich Handlungspotenziale freisetzen. Später soll das Kind in der Lage sein, die weitere Gestaltung auch selbst in die Hand zu nehmen.

Dieses Bild lässt sich auf andere Akteure in sozialen Systemen übertragen. Sie agieren in Systemumwelten und entwickeln dabei ihre Handlungspotenziale – und auf beides können sie gestaltend einwirken. Veränderungen in der Systemumwelt fordern solche Prozesse ein, und die Stabilität eines Systems findet sich nur in der Dynamik der kreativen Anpassung. Damit ist ein wissenschaftliches Selbstverständnis gekennzeichnet, das auch für die Forschung in gestaltungsorientierten Entwicklungsprojekten und in Modellversuchen als paradigmatisch gelten kann: Es verfolgt das Interesse der Förderung von individuellen Bildungs- und Entwicklungsprozessen im Kontext einer förderlichen Gestaltung der sozialen, organisatorischen und institutionellen Bedingungen und Voraussetzungen. In diesen Entwicklungsprozessen kommt auch den Akteuren, den Ausbilderinnen und Ausbildern und ihren Handlungspotenzialen, eine große Bedeutung zu. In diesem Komplex liegt der Auftrag an eine gestaltungsorientierte Berufsbildungsforschung.

2. Bezugspunkte für eine gestaltungsorientierte Berufsbildungsforschung

Berufsbildungsforschung, die Gestaltungsprozesse unterstützen will, hat zahlreiche Bezugspunkte zu beachten und muss zugleich sehr unterschiedliche Zielstellungen und Rahmenbedingungen berücksichtigen.

1. Der Gegenstand der berufspädagogischen Forschung, die berufliche Bildung, ist nicht „an sich“ gegeben. Er steht in dynamischen Entwicklungszusammenhängen: in sozialen, ökonomischen, politischen und nicht zuletzt auch in technologischen Kontexten. Er hat historische Entwicklungen durchlaufen, die teils auf eigene Entwicklungsdynamiken, teils auf externe Bedingungsfaktoren zurückzuführen sind. Solche Dynamiken lassen sich fördern oder hemmen, sie sind damit – in begrenztem Umfang – gestaltbar und steuerungsfähig. Wie jedoch solche Entwicklungs- und Steuerungsprozesse abgelaufen sind und wie sie in Zukunft gestaltet werden sollen, ist eine Frage, die in der Tradition der Aufklärung steht, und sie ist ein zentraler Auftrag an wissenschaftliche Forschung in diesem Bereich.
2. Der Forschende steht dem Gegenstand nicht interessenfrei und distanziert gegenüber. Wie immer ein Gegenstand in den Horizont der Forschung kommt, er ist Wahrnehmungs-, Erkenntnis- und Handlungsintentionen unterworfen und zeigt sich in der Perspektivität der forschenden Betrachter/-innen. Hier könnten Bezüge zu handlungsbezogener Forschungstheorie hergestellt werden, wie sie sich in phänomenologischen, pragmatistischen, vielleicht auch in sozialkonstruktivistischen oder materialistischen Forschungsrichtungen und -traditionen zeigen.

3. Berufliche Bildung hat eine sehr vielfältige, komplexe Zielstruktur. Was im Kontext der Schulpädagogik – wenigstens auf den ersten Blick – relativ einfach zu leisten ist („gute Noten und gute Schulabschlüsse für möglichst viele junge Menschen“), ist in der beruflichen Bildung und der Berufsbildungspolitik weitaus komplexer. Deshalb kann sich Forschung hier nicht als ein Programm verstehen, das den (politischen) Akteuren ein wertfreies Steuerungs- und Optimierungswissen zur Verfügung stellt und einer sozialtechnologischen Nutzung dienen kann. Das Modell der wertfreien wissenschaftlichen Wissensproduktion, dessen Resultate in politischen Kontexten als instrumentell-technisches Wissen genutzt werden können, ist hier wenig angemessen. Vielmehr geht es darum, in den angesprochenen Forschungskontexten eine Sammlung von Entwicklungsperspektiven und -optionen zu eröffnen, die zu entfalten immer auch politische Entscheidungen einfordern. Sie sind an Rahmungen und Begrenzungen gebunden. Grenzen schützen häufig vor einem „Zuviel“, hier geht es aber um das Gegenteil, um den Verzicht auf unzulässige Simplifizierungen, auf ein „zu einfach“.

Beispielhaft zeigt sich das an der Geschichte des berufspädagogischen Denkens und der Berufsbildungstheorie. Beide sind gekennzeichnet durch Auseinandersetzungen, die darum bemüht sind, die komplexen Zielsetzungen für berufspädagogisches Handeln deutlich herauszuarbeiten und zu begründen (zusammenfassend: ZABECK 2009). Besonders im Mittelpunkt steht hier immer wieder die Frage, ob es bei beruflicher Bildung um eine Form der Brauchbarmachung für den Wirtschaftsprozess und die Anforderungen der betrieblichen Produktion geht („zu einfach“) oder ob andere Ziele im Vordergrund stehen, bei denen es um persönliche und berufliche Entwicklung, um gesellschaftliche, soziale, kulturelle und politische Integration, Handlungsautonomie und Kompetenzentwicklung geht. Berufsbildungstheoretisch betrachtet entsteht nur so eine angemessene Komplexität. BLANKERTZ (1963) hat das in seiner Habilitationsschrift „Berufsbildung und Utilitarismus“ besonders deutlich hervorgehoben. Alle hier angesprochenen berufsbildungstheoretischen Positionen werden von der tiefen Überzeugung getragen, dass die persönliche Entwicklung junger Menschen der pädagogische Auftrag ist, in dessen Kontext sich auch die berufliche und betriebliche Leistungsfähigkeit ergibt. Die Inhalte des Beruflichen und der beruflichen Arbeit sind gleichsam das Medium, in dem die persönlichen, individuellen Entwicklungsprozesse ablaufen. Deshalb stehen Forderungen wie die der gelingenden Berufswahl, erfolgreiche Übergänge und gute Lern- und Sozialisationsprozesse im Mittelpunkt der berufspädagogischen Theorie (LEMPERT 2009).

Allerdings gibt es bedeutende, unhintergehbare Referenzpunkte:

1. die berufliche Fachlichkeit in einem Zwischenfeld zwischen systematischem, wissenschaftlich fundiertem Wissen und beruflichem Handlungswissen, wie es zunächst in den Theorien zur didaktischen Reduktion (HERING 1959; GRÜNER 1978) und später im arbeits- und geschäftsprozessorientierten Lernen zum Ausdruck kommt (FISCHER 2000; FISCHER/RAUNER 2002),

2. das lernende Subjekt und der individuelle Lernprozess in einem Feld, das durch Didaktik, Lerntheorie und lernförderliche Arbeitsgestaltung geprägt wird,
3. die persönlichen beruflichen Entwicklungswünsche ebenso wie die Anforderungen der Arbeitsmärkte, der betrieblichen Arbeitsplätze einschließlich des arbeitsorganisatorischen und technischen Wandels,
4. die gesellschaftlichen Entwicklungen und die Aufgaben der politischen und sozialen Integration, Inklusion und biografischen Handlungsautonomie, um den Anforderungen der Risikogesellschaft und der Internationalisierung gewachsen zu sein.

Die Geschichte der berufspädagogischen Diskussionen zeigt, dass aufgrund dieser unterschiedlichen Referenzpunkte sehr komplexe Strukturen und Zielsysteme vorherrschen, die es nicht zulassen, ein einfaches Optimum des berufspädagogischen Handelns zu definieren und das Handeln daran auszurichten oder eine Zielerreichung daran zu messen.

3. Berufsbildungspolitik – outputorientiert und evidenzbasiert?

Anders als im Feld der Bildungs- und Schulpolitik, die stark durch politische Mehrheitsverhältnisse geprägt wird, ist die berufliche Bildung aufgrund ihrer korporatistischen Steuerung auf den Konsens der Arbeitgeberverbände, der Gewerkschaften, teilweise auch der Kammern, der Politik, der Kultusadministrationen und der Lehrerverbände angewiesen. Die Bezugspunkte und Zielsetzungen der schulpolitischen Diskurse, Fragen der Leistungsoptimierung kommen hier nur begrenzt zum Tragen. Die Frage „Was ist eine gute Berufsausbildung?“ ist höchst komplex. In der beruflichen Bildung geht es um weitaus mehr als um die lerntheoretisch begründete Optimierung von Lernprozessen. Die nach dem sogenannten „PISA-Schock“ forcierte lernpsychologisch fundierte Unterrichtsforschung (z. B. HELMKE 2014), die auch die berufspädagogische Kompetenzforschung (NIEDERMAIR 2012) stark gefördert hat, sucht nach Optimierung von Lernprozessen auf der Basis „evidenzbasierter“, also empirisch fundierter Handlungsstrategien.

Das auf den ersten Blick sehr plausible Stichwort der „Evidenzbasierung“ enthält jedoch große Unklarheiten. Die Vorstellung, damit eine Effizienzsteigerung auf der Basis empirisch quantitativer, gemessener Daten zu erreichen, erweist sich in mehrfacher Hinsicht als riskant. Es entsteht die Illusion einer Wirksamkeitsoptimierung durch „Wissen, was wirkt“ (BELLMANN/MÜLLER 2011) oder durch „Wissen für Handeln“ (BMBF 2008). Die damit verbundene Hoffnung, dass Bildungspolitik durch eine optimierte Output-Steuerung versachlicht wird, dass sie auf einer sicheren Wissensbasis erfolgen kann, ist fragwürdig. Richtig ist indes, dass Politik auf sichere Informationen angewiesen ist. Weniger begründet ist jedoch die Hoffnung, dass empirisch erzeugtes Wissen die praktischen Fragen des pädagogischen Handelns in bildungstechnologische Problemstellungen übersetzen kann. Gerade der Begriff der „Evidenz-

basierung“, aus aktuellen Entwicklungen in der Medizin übernommen, geht davon aus, dass die Wirkungen von Medikamenten in empirischen Wirksamkeitsstudien sicher überprüft werden können und sich daraus Qualitätsurteile und Handlungsanweisungen ableiten lassen. Das Handeln wird hier in einem naturwissenschaftlich-empirischen Denkhorizont fundiert. Es werden Kausalzusammenhänge unterstellt und empirisch stichhaltig nachgewiesen.

Was freilich außerhalb der Betrachtung bleibt, ist die erkenntnistheoretisch begründete, kritische Einschätzung, dass es immer die Forschenden selbst sind, die ihre Wahrnehmungshorizonte und damit auch ihre Gegenstandskonstitution in das Forschungsfeld hineinbringen (vgl. SANDKÜHLER 2002, S. 212 ff.). Es sind Wissenskulturen, die die notwendigen Rahmungen definieren, in denen Phänomene erst vergleichbar und messbar werden, und es sind nicht die scheinbar präzisen Messverfahren, die quantitative Abbilder einer an sich gegebenen Realität erzeugen können. Die Forderung nach Effektivität und Effizienz, konkret: nach optimalen, messbaren, vielleicht sogar international vergleichbaren Lernergebnissen, wird sehr deutlich als Rahmung ausgewiesen (BMBF 2008). Dabei gerät in Vergessenheit, dass Effizienz selbst ein Konstrukt ist. Als „Social Efficiency“ steht es in der Nähe der tayloristischen „wissenschaftlichen Betriebsführung“. Dass aber Outcome-Standards als Maßstab für Effizienz im Bildungsbereich selbst politisch-wertende Festlegungen sind, bleibt dabei unbeachtet.

Wie sich dieser Zugang mit einer psychologisch unteretzten „Ideologie der Machbarkeit“ und mit Behaviorismus und Psychotechnik verbindet, wird von HERZOG (2012), WALDOW (2012) und auch von BELLMANN (2012) und BELLMANN/WALDOW (2012) umfangreich herausgearbeitet. Konkret geht es dann um ein kybernetisches Steuerungsmodell, wie das „Rahmenprogramm zur Förderung der empirischen Bildungsforschung“ des BMBF von 2007 zeigt. Dort heißt es: „Kernelemente einer output- und evidenzbasierten Steuerung sind die Orientierung an einem erwarteten Output sowie die Organisation von ‚Feedback‘ Prozessen ...“, bei denen „... Informationen über den erreichten Output wiederum einfließen in den Input und die Prozesse der Leistungserstellung. Dazu bedarf es ... v. a. wissenschaftlich fundierter Aussagen über Wirkmechanismen von Lehr- und Lernprozessen ...“ (BMBF 2007, S. 2).

Diese konzeptionellen Darstellungen verdecken, dass es sich hier um einen stark rationalistisch orientierten Wissens- und Handlungsansatz handelt: Zielsetzungen werden definiert, wissenschaftlich fundierte Maßnahmen zur Zielerreichung eingesetzt, evaluiert und optimiert. Anders scheint Rationalität nicht denkbar zu sein. Dass es aber im pädagogischen Handeln immer um ein offenes Handeln geht, bei dem es darauf ankommt, ganz unterschiedliche, auch individuelle – im Hinblick auf Schülerinnen und Schüler ebenso wie auf Lehrerinnen und Lehrer abgestimmte – Wirkungen guter pädagogischer Arrangements im Sinne eines optimalen Ergebnisses zu entfalten und zu untersuchen, gerät hier unter Zielerreichungssichtspunkten aus dem Blickfeld. Das Input-Output-Modell ist an einer traditionellen „black box“ orientiert. Die Frage, was in dieser Box passiert, wird ausgeblendet. Dabei waren es doch gerade didaktische und psychologische Theorien des Lehrens und Lernens, die zur Aufhellung dieser „black box“ ihren Beitrag leisten wollten: sei es als erfahrungsorientierte Didaktik,

als kognitivistisch oder konstruktivistisch orientierte didaktische Forschung. Es wird auf die Dauer wenig sinnvoll sein, die Vorgänge in dieser „box“ ausblenden zu wollen.

Das Risiko, dass das Programm einer evidenzbasierten empirischen Forschung seinen Forschungsgegenstand selbst konstituiert und zugleich präformiert, darf nicht unterschätzt werden. Inwieweit diese Figur dauerhaft in pädagogisches und bildungspolitisches Denken Einzug hält, lässt sich derzeit nicht absehen. Bemerkenswert ist aber, dass hier die Expertenerfahrung professionalisierter Akteure weitgehend in den Hintergrund tritt und ihr eine deutlich geringere Wissensqualität zugeschrieben wird, als sie aus systematischen empirisch-psychologischen Studien resultieren kann. Reflexives Expertenhandeln ist hier allenfalls als eine „Feedback-Schleife“ vorstellbar. Darauf wird im Folgenden kritisch einzugehen sein.

4. Die Entwicklung der berufspädagogischen Forschung und Theoriebildung

In der Geschichte der Pädagogik finden sich viele Akteure, die die Bedeutung des Berufs für einen gelingenden Bildungsprozess herausgearbeitet haben. Im vergangenen Jahrhundert ist diese Theoriebildung besonders von KERSCHENSTEINER forciert und dann durch SPRANGER, FISCHER, LITT und viele andere fortgesetzt worden (vgl. ZABECK 2009). Zunächst ging es darum, der Volksschule, der volkstümlichen und der beruflichen Bildung ein bildungstheoretisches Fundament zu geben und sie auch in ihren Lernprozessen zu pädagogisieren. Interessant sind hier die Wissensarchitekturen dieses theoretischen Zugangs. Bei KERSCHENSTEINER lässt sich das exemplarisch zeigen. Er ist als Münchner Stadtschulrat ein Schulgestalter, Schulreformer und Schulpolitiker, und er ist ein konzeptioneller Entwickler, der auch in die reformpädagogische Bewegung eingebunden ist. Er verbindet eigene Lehrer- und Schulerfahrungen, eigene didaktische Kompetenz mit Schulpolitik und aufwendigen theoretischen Begründungsfiguren. Er ist mit den philosophischen Diskussionen seiner Zeit vertraut und nimmt auch bei DEWEY einige theoretische Anleihen, und er entfaltet ein Denken, das Theorie und Praxis verbindet und sowohl in die Bildungspolitik als auch in die Schulpraxis hineinwirkt. Wissenschaftstheoretisch und -historisch betrachtet ist er eher ein Einzelgänger, der in seiner Theoriebildung viele eigene Erfahrungen mit schulpraktischen und bildungspolitischen Konzepten verbindet und zu einem axiomatischen Ansatz verarbeitet.

Demgegenüber sind die etwas jüngeren Berufsbildungstheoretiker, wie SPRANGER, FISCHER und LITT der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zuzurechnen, die durch eine eigene wissenschaftstheoretische Figur gekennzeichnet ist. Sie geht von der Vorfindlichkeit der pädagogischen Praxen aus und reflektiert deren bildungstheoretische und pragmatische Begründungsfiguren mit dem Ziel einer aufgeklärten, sich ihrer Sinnzusammenhänge bewussten pädagogischen Praxis. Sie zielt folglich auf das pädagogische Professionswissen insbesondere von Lehrkräften, die nicht nur für die fachliche Wissensvermittlung, sondern auch für die Bildung und Entwicklung der ihnen anvertrauten Zöglinge in der Verantwortung stehen

und genau daraus ihr professionelles Selbstverständnis ziehen. Das lässt sich bis in die Unterrichtsvorbereitung hinein verfolgen (KLAFFKI 1962). Entgegen allen anders lautenden Unterstellungen liegt darin ein starker Professions- und Praxisbezug, der sich gerade auch in der Didaktik und in einem bildungstheoretisch begründeten Selbstverständnis zeigt. Theorien des Exemplarischen, des Fundamentalen, des Elementaren, des genetischen Lernens (WAGENSCHNEIN 1965), der kommunikativen Didaktik und des pädagogischen Verstehens (SCHALLER 1978; FLITNER/SCHUEERL 2000) beinhalten starke praktische Orientierungen, freilich nicht im Sinne einer Optimierung von pädagogischen Zielerreichungsstrategien. Das würde sich schon aus bildungstheoretischen Gründen verbieten, weil der junge Mensch nicht Objekt einer pädagogischen Strategie sein kann. Erst mit dem Lernzielkonzept dringt dieses Denken deutlich in pädagogische Horizonte ein.

Im berufspädagogischen Diskurs treten andere Entwicklungspfade hinzu. Hier sind zum Beispiel die Diskussionen in der Zeitschrift „Die deutsche Berufs- und Fachschule“ und die didaktischen Bemühungen um die methodische und organisatorische Grundlegung des Berufsschulunterrichts zu nennen. Parallel dazu entstehen auch die bildungstheoretischen Begründungsfiguren der Kölner Schule der Wirtschaftspädagogik, wie sie von SCHLIEPER, DÖRSCHEL und ABRAHAM vertreten worden sind (JONGBLOED 2014; STRATMANN 1979; ZABECK 1975). Neben diesen eher ideengeschichtlich fundierten Arbeiten stehen immer wieder auch sozialwissenschaftliche Untersuchungen, die die Lage der arbeitenden und auszubildenden Jugendlichen in den Blick nehmen. Das sind zum Beispiel die von SCHELSKY geleitete Studie zur „Arbeitslosigkeit und Berufsnot der Jugend“ (DEUTSCHER GEWERKSCHAFTSBUND 1952), die Studie zum „Berufsproblem“ von ABEL (1963) und zu „Lehrzeitdauer, Ausbildungssystem und Ausbildungserfolg“ von LEMPERT und EBEL (1965). Auch die Arbeiten von WINTERHAGER/LUTZ (1970) und die „Hamburger Lehrlingsstudie“ (CRUSIUS 1973; DAVITER 1973; LAATZ 1974; EPSKAMP 1974) gehören in diesen Zusammenhang. Was sie alle verbindet, ist ein empirischer Blick in die Wirklichkeit der betrieblichen Ausbildungspraxis und des Ausbildungsstellenmarktes.

Insgesamt erfolgt in dieser Zeit der 1960er und 1970er Jahre eine deutliche sozialwissenschaftlich-kritische Wendung. Anknüpfend an die Idee der Kritischen Theorie (HORKHEIMER 1970) geht es hier darum, die euphemistischen Reden über das positive „Wesen der Berufserziehung“ und die harmonistischen Vorstellungen über die betriebliche Berufserziehung mit den empirisch gewonnenen Daten über die Realität dieser Praxen zu konfrontieren, nicht zuletzt um Reformbedarfe deutlich zu markieren (STRATMAN/BARTEL 1975 S. XIX; STRATMANN 1973; LISOP 2008). Damit gehen Forderungen nach einer höheren Systematisierung des Lernens in der beruflichen Bildung einher. Diskussionen zum Konzept der beruflichen Grundbildung, zur Berufsvorbereitung und zur Arbeitslehre gehören ebenso zu dieser Epoche wie die Gründung des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung, die Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes (1969) und der Beginn der Erstellung der Berufsbildungsberichte ab 1977 als empirische Grundlage der Diskussionen über das Berufsbildungssystem und die Berufsbildungspolitik. Insgesamt verbindet sich mit dieser sozialwissenschaftlichen Orientierung auch

eine verstärkte empirische Hinwendung zur Ausbildungspraxis und zu den Systemproblemen der beruflichen Bildung. Dazu gehören auch die sozialhistorische berufspädagogische Forschung, die Übergangsforschung und später die Forschungen zum Lernen am Arbeitsplatz (DEHNBOSTEL 2007), verbunden mit zunehmend mehr international orientierten Forschungsaktivitäten. Ein weiteres, großes Feld ist die Modellversuchsforschung, die im Kontext der BIBB- und BLK-Modellversuche entsteht und auch EU-geförderte Projekte umfasst (SLOANE 1992). Große Modellversuchsreihen zum handlungsorientierten Lernen, zum Lernen an verschiedenen Lernorten und in Lernfeldern sind hier ebenso zu erwähnen wie Forschungen und Projekte zur Übergangsproblematik und zur Benachteiligtenförderung, zu Inklusion und Heterogenität und zur Ausbildungsqualität. Parallel dazu haben Forschungen zu Lehr- und Lernprozessen an Bedeutung gewonnen und kulminieren derzeit in den umfangreichen Arbeiten zur Kompetenzentwicklung und Kompetenzmessung.

5. Das Wissenschaftsverständnis

Mit den beginnenden 1970er Jahren wird das wissenschaftstheoretische Selbstverständnis sowohl der Erziehungswissenschaft (LASSAHN 1995; BENNER 2001) als auch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik explizit zum Thema (STRATMANN/BARTEL 1975). Die „empirische Position“ zu berücksichtigen, wird in der Berufspädagogik ausdrücklich von ZABECK gefordert. Er erinnert an die „Wahrheitsidee“, die eine „möglichst weitgehende Übereinstimmung zwischen Wirklichkeit und Aussage über die Wirklichkeit herstellt“ (ZABECK 1975). Damit kritisiert er besonders jene berufsbildungstheoretisch idealisierenden „Wesensaussagen“, die die vielen fragwürdigen Aspekte der Berufsbildungspraxis kaschieren und ideologisch überdecken. Dabei bleibt weitgehend unbeachtet, dass es gerade die emanzipatorisch-kritischen Erziehungswissenschaftler/-innen jener Zeit sind, die mit empirischen Studien die Realität der beruflichen Bildung beleuchten. Die zentrale Frage ist nicht, ob empirisch zu forschen sei, sondern welche Bedeutung dieser Forschungsarbeit zukommen kann. Unstrittig ist, dass Forschung von Fragestellungen ausgeht, die begründungsbedürftig sind. Genau an dieser Stelle trennen sich die Wege. ZABECK entwickelt ein axiomatisches System der Ziele und der Problemfelder der Berufsbildung. Letztere sind empirisch untersuchbar, was zu Handlungsanweisungen führen kann, ohne jedoch die politische Dimension zu übersehen. Die emanzipatorisch-kritisch orientierten Erziehungswissenschaftler sehen in ihrer empirischen Forschungsarbeit nicht die Chance zur Anleitung von pädagogischen Handlungen, sondern zur Aufklärung über die realen Verhältnisse in der gesellschaftlichen Praxis der Schule (z. B. ROLFF 1971) und der beruflichen Bildung (LEMPERT 1975). Damit verstehen sie ihre Arbeiten auch als Kultur- und Ideologiekritik und stecken zugleich einen Horizont für begründete bildungspolitische Entscheidungen ab.

Schon in dieser Zeit wird die Frage des Verhältnisses von Theorie und Praxis sehr umfangreich diskutiert. LANGE (1975) weist in einer kritischen Auseinandersetzung mit BLANKERTZ und durch den Rückgriff auf KANT darauf hin, dass zwischen „Technik“ und „Praxis“

sehr genau zu unterscheiden ist. „Technik“ meint das Herstellen von Zuständen und das Erreichen von Zielen nach Vorgaben und Handlungsanleitungen. „Praxis“ dagegen richtet sich auf die vernünftige Gestaltung gesellschaftlicher Verhältnisse, was wiederum eine gute, kommunikative und reflexive Begründung von handlungsleitenden Normen erfordert. Im ersten Fall sind die zu Erziehenden eher technisch-zielführend zu behandelnde Objekte, im letzteren behalten sie einen Subjektstatus und sind in kommunikative und dialogische Prozesse einzu binden. Auch die pädagogischen Akteure werden in unterschiedlichen Handlungszusammenhängen betrachtet. Die erste Position sieht im pädagogischen Handeln eher ein kompetentes Anwenden umfangreicher Regelsysteme, die zweite sieht im kreativen, kommunikativen und schülerorientierten Situationsverstehen die Grundlage guten pädagogischen Handelns.

Nun ließe sich durchaus kritisieren, dass hier zwei unterschiedliche Ansätze sehr plakativ gegenübergestellt worden sind. In der Praxis sei es doch eher so, dass beide ineinander laufen. Fraglos richtig ist, dass ohne Situationsverstehen kein Regelanwenden, und ohne regelgeleitete Handlungskonzepte keine Situationsgestaltung möglich sind. Bildungspolitisch weitaus problematischer sind die dogmatischen Entgegensetzungen, die immer noch die Züge des nicht ausgestandenen Positivismusstreits (ADORNO u. a. 1972) der 1970er Jahre in sich tragen. In der Hoffnung auf evidenzbasierte Handlungsstrategien als Resultate einer strengen empirischen Wissenschaft, auf das „Wissen, was wirkt“, wird eine technische Optimierung des Handelns erwartet (vgl. BMBF 2008). Erziehungshandeln sei durch ein „Technologiedefizit“ geprägt, so haben LUHMANN/SCHORR 1988 herausgestellt. Dem wird in der jüngeren Diskussion die These entgegengestellt, dass es in den modernen Lernwelten eher einen „Technologieüberhang“ als ein Defizit gäbe (NITTEL 2011, S. 54). In der kritisch-konstruktiven Reflexion, aber auch in der Erprobung neuer pädagogischer Lernarrangements und -settings geht es nicht darum, Lern- und Bildungstechniken anzuwenden, sondern in kreativen Formen Handlungsalternativen zu entwickeln, zu erproben und die Bedingungen herauszuarbeiten, unter denen solche neu gestalteten Formen zu Verbesserungsprozessen beitragen. Selbst der Maßstab des Erfolges ist kritisch zu erfassen, und denkbar ist, dass gute Wirkungen erzielt werden, selbst wenn sie als Zielstellung gar nicht vorgeplant waren. Bildungsintentionen und Methodenentscheidungen stehen in interdependenten Zusammenhängen – was wahrlich keine neue didaktische Erkenntnis ist (HEIMANN/OTTO/SCHULZ 1965).

6. Innovationen in der beruflichen Bildung fördern: die Modellversuche und ihre wissenschaftliche Begleitung

Modellversuche in der beruflichen Bildung sind so alt wie die vielfältigen Reformbestrebungen, die in den 1970er Jahren beginnen. Im Vordergrund standen damals das Berufsgrundbildungs- und das Berufsvorbereitungsjahr, etwas später wurde auch die Lernortfrage und Bedeutung des Lernorts Arbeitsplatz ausdrücklich thematisiert. In dieser Zeit begann auch die Entwicklung der Konzepte für das handlungsorientierte Lernen im Betrieb, mit dem auf

die Berufsschule bezogenen Ansatz der Lernfelder hat es sich weiterentwickelt. Auch in diesem Bereich sind mehrere große Modellversuchsreihen durchgeführt worden. Systematisch betrachtet gibt es drei große Modellprojekt-Linien: Eine bezieht sich auf das betriebliche, eine zweite auf das schulische Lernen und eine dritte auf spezifische Problemlagen. Zu Letzterer gehört auch die Förderung von lernschwachen Jugendlichen und Benachteiligten, was früher unter dem Stichwort der Integration der „Problemgruppen“ der beruflichen Bildung, heute unter dem Stichwort „Heterogenität“ und „Inklusion“ verhandelt wird.

In der älteren Modellversuchspraxis ging es eher um die Erprobung von Konzepten, auch um damit im politischen Raum innovationsfördernde Argumentationsfiguren bereitzustellen und konzeptionelle Weiterentwicklungen zu unterstützen, aber auch um das Aufzeigen von Schwachpunkten und Entwicklungsbedarfen. In der begleitenden Forschung ging man davon aus, dass ein von Fachleuten entwickeltes und im politischen Raum akzeptiertes innovatives Programm in der Praxis erprobt und mit einer wissenschaftlichen Begleitung forschend unterstützt wird. Dabei war von Evaluation kaum die Rede, weil Modellprojekte immer mit sehr offenen Zielstellungen verfolgt worden sind. Am Beispiel der Berufsgrundbildung gezeigt: Schon mit der Einführung der Hauptschule in den 1960er Jahren war bewusst geworden, dass der Übergang von der Schule in die Ausbildung einer besonderen Vorbereitung bedarf und die Schule sich auch auf diese Anforderungen ausrichten hat. Ein besonderes Schuljahr, das genau auf diesen Berufseinstieg vorbereitet, war damals eine Reformvorstellung. Ohne ins Detail zu gehen: Diese Idee ist politisch gescheitert, ebenso wie das Konzept der Arbeitslehre (Görs 1976).

Dieses Paradigma der Modellversuchsforschung hat sich verändert. In Modellversuchsprogrammen zum beruflichen Lernen werden Ausschreibungen durchgeführt, in denen sich verschiedene Anbieter mit eigenen, konkreten Vorhaben konkurrierend bewerben. Experten- und Arbeitsgruppen beurteilen die vorgelegten Konzepte und entscheiden über die Förderung. Konzepte enthalten übergreifende Zielstellungen und sie entwickeln einen Rahmen, in dem entsprechende konkrete Aktivitäten skizziert sind. Diese Aktivitäten werden im Verlauf des Modellvorhabens immer wieder angepasst, weiterentwickelt und in kleinen Schritten erprobt. Sehr wichtig ist, dass alle mitwirkenden Akteure, insbesondere auch die berufspädagogischen Fachkräfte, an dieser Weiterentwicklung beteiligt sind. Sie sind Gestalter/-innen der Reformprozesse und zugleich Akteure, die neue Erfahrungen machen und dabei sowohl ihre instrumentellen Kompetenzen als auch ihren Blick auf die Auszubildenden und auf ihr betriebliches Ausbildungssystem erweitern. Pädagogische Handlungssituationen können in neuen situativen Kontexten erscheinen, und die Bedeutung von Problemlagen kann sich deutlich verändern. Damit sind Modellprojekte immer zugleich eine Weiterentwicklung von organisatorischen Strukturen, von pädagogischen Handlungsansätzen und Lernarrangements. Sie sind Organisations- und Personalentwicklungsprozesse zugleich. Das implizite Weiterbildungsangebot führt aber nicht nur zu einem erweiterten Methodenrepertoire bei den Auszubildenden, sondern zugleich zu einer neuen, konzeptionellen Expertise. Es sind die Auszubildenden selbst, die neue Methoden und neue Konzepte erproben und darin ihre Expertenschaft weiterentwickeln.

Da diese Projekte mit öffentlichen Mitteln gefördert werden, muss daraus auch ein öffentlicher Nutzen entstehen. Zum Abschluss sollten Entwicklungslinien sichtbar werden, die modellhaft eine exemplarische Bedeutung auch für andere Ausbildungsbetriebe und -institutionen enthalten. Es sind zwei Linien, die damit gefördert werden: zum einen die Entwicklung neuer Methoden und neuer Lernarrangements, die Lernprozesse fördern und junge Menschen besser erreichbar machen, zum anderen konzeptionelle Entwürfe, die Handlungserfolge ausweisen, die transferfähig sind und das innovationsfeindliche politische Argument „das geht gar nicht“ außer Geltung setzen. Modellversuche sind pädagogische Innovation und Berufsbildungspolitik zugleich.

7. Die Expertise der Ausbildenden

Mit der hier vorgetragenen Argumentation verändern sich mehrere Bezugspunkte. Modellversuche sind nicht nach dem einfachen Schema von Zweck und Mittel, von planmäßiger Intervention und Wirksamkeit/Erfolg strukturiert. Die gesellschaftlichen Anforderungen sind vielfältig und komplex. Sie sind auch nicht unmittelbar auf die Verbesserung von Lernergebnissen zentriert. Auch die Zielsetzungen des konkreten Ausbildungshandelns sind vielfältig. Es geht um geringere Abbrecherquoten und geringere Selektivität, höhere Berufsmotivation, bessere Selbstwirksamkeitsvorstellungen, Qualifizierung von Menschen mit Benachteiligungen oder Behinderungen, Eröffnung von beruflichen Entwicklungswegen für junge Menschen aus „bildungsfernen“ Schichten, Verbesserung der betrieblichen Integration und Ähnliches. Diese Fragen werden zurzeit unter dem Begriff der Qualität der Berufsausbildung diskutiert (FISCHER 2014). Die wachsende Heterogenität der Auszubildendengruppen ändert an diesen Anforderungen nichts.

Modellversuche erzielen ihre Wirkung keineswegs nur durch neue pädagogische Handlungsstrategien, sondern auch durch Veränderung der Handlungskontexte selbst. Solche Veränderungen entspringen nicht nur theoretisch-konzeptionellem Denken, sondern erfordern auch die genaue Kenntnis der konkreten Bedingungen im Ausbildungsbetrieb vor Ort. Damit sind Modellprojekte auf die Expertise der ausbildenden Akteure angewiesen. Die Ausbildenden treten als zentraler Erfolgsfaktor von Innovationsprozessen in den Blick und gewinnen erheblich an Bedeutung.

Nun fällt auf, dass Ausbildende für ihre Ausbildertätigkeit formal kaum qualifiziert sind. Die Ausbildereignungsprüfung ist vom Inhalt und Umfang her eher schmal. Die Ausbildertätigkeit selbst erscheint als eine „Jedermanns- oder Jedefrau-Tätigkeit“, die jeder, der in dem Beruf selbst ausgebildet ist, nebenbei ausführen kann. Gemessen am Qualifikationsstatus der Lehrerausbildung scheint das eher bescheiden zu sein. Allerdings – und das sollte nicht übersehen werden – haben Ausbildende selbst eine umfangreiche fachliche Ausbildung durchlaufen, die mit ebenso umfangreichen betriebspraktischen Erfahrungen und entsprechendem Erfahrungswissen verbunden ist. Auch die Lehrerausbildung hat einen starken fachlichen

Schwerpunkt. Am Rande wäre kritisch zu fragen, ob der Umfang der pädagogischen Lehrerqualifizierung – das erziehungswissenschaftliche Studium – nicht vergleichsweise und relativ zur Fachausbildung ähnlich schmal ist wie die pädagogische Ausbildung der Ausbilder/-innen. Auszubildende haben sehr oft die Ausbildung, in der sie tätig sind, selbst durchlaufen. Sie haben mehrere Jahre in ihrem Beruf gearbeitet, waren dabei auch mit Fragen des Personaleinsatzes und der betrieblichen Arbeitsanforderungen befasst. Sie sind Expert/-innen für solche betrieblichen Anforderungen und zugleich für die Besonderheiten des eigenen Betriebes. Als nebenberuflich Auszubildende (BRATER 2011) sind sie Expert/-innen für die Produktion, für den Personaleinsatz und für die Einarbeitungsprozesse in ihren Abteilungen. Als hauptamtlich Auszubildende kennen sie auch die Qualifikations- und Prüfungsanforderungen in der Ausbildung des einzelnen Berufs. Sie haben junge Menschen auf ihrem Ausbildungsweg begleitet, woraus sich – im guten Falle – ein umfangreiches und mehrdimensionales Erfahrungswissen entwickelt hat. Die entsprechenden Ausbilderstudien weisen durchaus in diese Richtung (BAHL 2012; SCHLÖSSER/DREWES/OSTHUES 1989).

Eine Reflexion der Ausbildertätigkeit zeigt, dass im Rahmen der Ausbildung eigene Interaktionskulturen entstehen, die die Balance zwischen den betrieblichen (Disziplinar- und Qualifikations-)Anforderungen und den individuellen Entwicklungsaufgaben junger Menschen wahren muss. Dass gerade darin Widersprüche und Anforderungen liegen, die auch die gegebene Expertise der Auszubildenden überfordern können, ist angesichts des Einmündens schwächerer und auch problematischerer Jugendlicher in die Ausbildung durchaus verständlich. Hier bestehen Entwicklungs- und Weiterbildungsbedarfe.

Aufgrund ihrer Expertise, aber auch aufgrund ihres Zuständigkeitsbereichs stehen Auszubildende immer in einer doppelten Verantwortung: einerseits für ihre Ausbildungsmethoden, für die Entwicklung guter Lernarrangements, andererseits aber auch für sehr konzeptionelle Fragen. Wie werden junge Menschen für die Ausbildung gewonnen? Wie werden Einmündungen gut organisiert? Wie wird sichergestellt, dass junge Menschen sowohl mit ihrer Berufs- als auch mit ihrer Betriebsentscheidung ihren Neigungen, Wünschen und Fähigkeiten entsprechend eingemündet sind? Wie werden individuelle Problemlagen erkannt und pädagogisch berücksichtigt? Hier sind Handlungskompetenzen gefragt, die sehr genau individuelle Besonderheiten aufnehmen und in interaktiven und dialogischen Schritten Prozesse in Gang setzen, in die Auszubildende sich mit ihren persönlichen Wünschen und Vorstellungen einbringen können. So werden zum Beispiel durch wechselseitige Feedbacks die Wirkungen von Interaktionsschritten transparent und kommunizierbar. Anders als in der gängigen Beratungspraxis ist es hier aber nicht nur der Klient, der selbst sein Leben in Ordnung bringen muss. Es ist der Auszubildende, der die Interaktionen gestaltet und der nach neuen organisatorischen Formen der Ausbildung suchen muss. Die Auszubildenden sind die Ausbildungsgestalter. Genau damit wird aber auch klar, dass Ausbildung eben nicht „nebenbei“, in den Logiken des alltäglichen Handelns realisiert werden kann.

8. Ausbilderprofessionalität und Ausbilderhandeln

Eine Betrachtung der beschriebenen Aufgabenstellung zeigt, dass es hier weder um ein einfaches Umsetzen von guten oder gut gemeinten Vorschlägen und Konzepten noch um ein einfaches Handeln nach einem Zweck-Mittel-Schema geht (vgl. SCHÜTZ 1993). Konzeptionelle Entwicklungen und deren konkrete Realisierung verlangen immer eine Form von Expertise – die Kenntnis allgemeiner Konzepte und konkreter Bedingungen in Verbindung mit kreativen Akten, in denen konkrete Schritte entworfen und umgesetzt werden (vgl. DREYFUS/DREYFUS 1988; JOAS 1996). Im Lichte einer interaktionistischen Professionstheorie (SCHÜTZE 1996) interpretiert, zeigen sich hier deutliche Merkmale professionellen Handelns. Mit dem Blick auf den einzelnen Jugendlichen und die individuellen Problemlagen ist eine Fallorientierung hergestellt, die in verschiedenen Wertsystemen interpretiert wird: in den Integrationsanforderungen und Gratifikationsangeboten des Betriebes, in der pädagogischen Perspektive der „Erziehungsbedürftigkeit“ und des Schutzanspruches des Auszubildenden. Dazu gehören auch die individuellen Entwicklungsvorstellungen und die Entwicklungsaufgabe, die darin besteht, die persönlichen Interessen und die betrieblichen und gesellschaftlichen Erwartungen konstruktiv zu verbinden. Dieser Interessenausgleich, der angesichts der wachsenden Heterogenität der Auszubildendengruppen immer unübersichtlicher wird, und das autonome und erfolgreiche Agieren in einem derartigen Spannungsfeld sind wesentliche Merkmale professionellen Handelns. Ein korrektes Handeln nach vorgegebenen Regeln – selbst wenn sie einer Evidenzprüfung unterzogen worden sind – kann diese Anforderung nicht erfüllen.

Diese Beschreibung soll nicht darüber hinwegtäuschen, dass viele andere Merkmale soziologischer Professionalisierungstheorien hier nicht erfüllt sind. Es gibt bisher keine akademische Ausbildung, keinen gesellschaftlich anerkannten Status mit hoher Anerkennung, keine Berufsstandspolitik außerhalb gewerkschaftlicher Interessenvertretung, bislang kaum explizit thematisierte professionelle Wertorientierungen und eine geringe Kommunikation innerhalb der Berufsgruppe. Vieles spricht jedoch dafür, die Fragen von Expertise und Professionalität nicht an historisch gewachsenen, soziologisch beschriebenen Merkmalen einer Profession festzumachen, sondern auf reale Handlungsanforderungen zu schauen. Nur so wird sichtbar, wo die Entwicklungsbedarfe der Profession „Ausbilder/-in“ wirklich liegen.

In der jüngeren Diskussion wird der Blick zunehmend mehr auf die Tatsache gerichtet, dass Professionen ihre Kompetenz und Expertise weniger auf wissenschaftliches Wissen und mehr auf Erfahrungen aufbauen, die im Rahmen der Professionellen- oder Expertenkultur entwickelt und kommuniziert werden. Das kann mit dem Modell der „Praxisgemeinschaften“ erfolgen, aber auch mit dem Begriff der „sozialen Welt pädagogisch Tätiger“ (NITTEL 2011), der an die Stelle einer diffusen Professionalisierung treten könnte und eine Vielfalt unterschiedlicher Akteure berücksichtigen würde: „Die Akteure schöpfen ihr Orientierungswissen, ihre Deutungsmuster und Relevanzsysteme aus unterschiedlichen Sinnquellen. Verknüpft

sind diese Wissensformen mit einem erfahrungsgesättigten Resonanzbogen in Form berufsbio-graphischer Dispositionen ... und Basispositionen, mit denen Grundhaltungen und nicht verhandelbare Positionen im Hinblick auf das eigene Arbeitshandeln zum Ausdruck gebracht werden“ (NITTEL 2011, S. 52). Dabei tritt als besonderes Problem auf, dass die Auszubildenden nicht einer pädagogischen Institution angehören und dabei doch typische pädagogische Handlungsstrategien entfalten müssen. Damit agieren sie in einem insgesamt schwierigen Feld mit sehr komplexen Anforderungen.

9. Modellversuche und Modellversuchsforschung als Beitrag zur Professionalisierung und Expertise der Ausbilderinnen und Ausbilder

Da Auszubildende pädagogische Akteure in einer nicht-pädagogischen Institution sind, übernehmen sie ebenso besondere Aufgabenstellungen wie viele andere, spezifische Berufsgruppen, die innerhalb eines Betriebes zusammenwirken. Bemerkenswert ist aber, dass sie nicht nur einen betriebsspezifischen, sondern auch einen gesellschaftlichen Auftrag übernehmen, und dass das Spektrum der Tätigkeit der Auszubildenden von nebenamtlich bis hauptamtlich aufgefächert ist.

Genau an dieser Stelle haben Modellprojekte eine Initiierungsfunktion. Sie fordern dazu heraus, pädagogische Aktivitäten konzeptionell zu planen, sie in konkreten betrieblichen Kontexten zu implementieren und zu reflektieren. Handlungstheoretisch betrachtet geht es hier nicht darum, sehr konkrete Ziele im Sinne einer „Um-zu“-Strategie zu erreichen, sondern um gestaltendes und exploratives Handeln zugleich, was eher einem „Weil-Motiv“ folgt (SCHÜTZ 1993). Es geht darum, konkrete betriebspädagogische Problemlagen zu erfassen, zu beschreiben und nach Lösungskonzepten zu suchen, die in ihren ebenso konkreten Formen und Wirkmechanismen zu entwickeln und zu erproben sind. Und es kommt darauf an, bei diesen kreativen Prozessen auch die Betroffenen, die Auszubildenden, zu Beteiligten und Mitgestalter/-innen werden zu lassen. Nicht zuletzt sind sie auch in die kommunikativen Strukturen der Betriebsorganisation einzubinden, um innerbetriebliche Akzeptanz sicherzustellen.

Insgesamt werden hier neue Handlungsanforderungen deutlich sichtbar. Modellprojekte mit einer wissenschaftlichen Begleitung können diese Prozesse unterstützen. Sie können die Analyse von Problemsituationen vorbereiten, sie können zur Findung und Entwicklung von neuen Handlungskonzepten beitragen, sie können zu Rahmenbedingungen, zu Bedingungsfaktoren und Wirkungen systematische Forschungsarbeiten durchführen und damit das betriebspädagogische Reformgeschehen transparenter machen. Das heißt aber auch, dass eine wissenschaftliche Begleitung sich auf die Sichtweisen und Probleme der Akteure einlassen und die verschiedenen Perspektiven auf Problemlagen respektieren und aufklären muss. Weniger aussichtsreich ist eine Fixierung auf eine Position, die ihren Schwerpunkt darauf legt, kraft wissenschaftlicher Erkenntnisse entwickelte Handlungs-

schemata den Auszubildenden als Handlungsrezepte zur Lösung ihrer Problemlagen anzubieten. Darin liegt eine Form der Deprofessionalisierung der Auszubildenden und eine deutliche Einschränkung ihrer Expertise.

Die Förderung neuer konzeptioneller Entwürfe für neue Problemlösungen, neue Handlungsstrukturen und neue Organisationsformen würden nicht zuletzt auch die soziale Welt der Ausbildung im Betrieb und den Status ihrer Akteure verändern. Sie werden als Expert/-innen für Ausbildung deutlich sichtbarer, sie gewinnen an Anerkennung, die sie besonders dringend brauchen, wenn sie schwächere und förderbedürftigere junge Menschen in die Ausbildung und in den Betrieb eintreten lassen – was angesichts des demografischen Wandels unabweisbar werden wird.

Literatur

- ABEL, Heinrich: Das Berufsproblem im gewerblichen Ausbildungs- und Schulwesen Deutschlands (BRD). Braunschweig 1963
- ADORNO, Theodor W. u. a.: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. Darmstadt/Neuwied 1972
- BAHL, Anke: Die Situation des auszubildenden Personals in der betrieblichen Bildung (SIAP). Abschlussbericht und Handlungsspielräume des betrieblichen Bildungspersonals – Herausforderungen und Potenziale. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn 2012 – URL: (https://www2.bibb.de/bibbtools/tools/fodb/data/documents/pdf/eb_22301.pdf) (Stand: 01.02.2015)
- BELLMANN, Johannes: „The very speedy solution“ – Neue Erziehung und Steuerung im Zeichen von Social Efficiency. In: Zeitschrift für Pädagogik (2012) 2, S. 143–158
- BELLMANN, Johannes; MÜLLER, Thomas (Hrsg.): Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik. Wiesbaden 2011
- BELLMANN, Johannes; WALDOW, Florian: Standards in historischer Perspektive – Zur vergessenen Vorgeschichte outputorientierter Steuerung im Bildungssystem. In: Zeitschrift für Pädagogik (2012) 2, S. 139–142
- BENNER, Dietrich: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Weinheim u. a. 2001
- BLANKERTZ, Herwig: Berufsbildung und Utilitarismus. Problemgeschichtliche Untersuchungen. Düsseldorf 1963
- BMBF BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.) (2007): Rahmenprogramm zur Förderung der empirischen Bildungsforschung. – URL: www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_zweiundzwanzig.pdf (Stand: 24.04.2015)
- BMBF BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.): Wissen für Handeln – Forschungsstrategien für eine evidenzbasierte Bildungspolitik. Fachtagung im Rahmen der deutschen EU-Ratspräsidentschaft. Bildungsforschung Band 25. Bonn/Berlin 2008
- BRATER, Michael: Markanter Rollenwandel beim betrieblichen Ausbildungspersonal. In: DENK-doch-MAL.de, 2011, Ausgabe 3 – URL: <http://denk-doch-mal.de/wp/michael-brater-markanter-rollenwandel-beim-betrieblichen-ausbildungspersonal/> (Stand: 22.04.2015)
- BRONFENBRENNER, Urie: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Stuttgart 1981

- COMBE, Arno; HELSPER, Werner: Einleitung: Pädagogische Professionalität. Historische Hypothesen und aktuelle Entwicklungstendenzen. In: COMBE, Arno; HELSPER, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main 1996, S. 9–48
- CRUSIUS, Reinhard: Der Lehrling in der Berufsschule. München 1973
- DAVITER, Jürgen: Der Lehrling im Betrieb. München 1973
- DEUTSCHER GEWERKSCHAFTSBUND Bundesvorstand, Düsseldorf (Hrsg.): Arbeitslosigkeit und Berufsnot der Jugend. 2 Bde. Köln 1952
- DEHNBOSTEL, Peter: Lernen im Prozess der Arbeit. Münster 2007
- DREYFUS, Hubert; DREYFUS, Stuart E.: Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmassen und dem Wert der Intuition. Reinbek b. Hamburg 1988
- EPSKAMP, Heinz: Fortbildungsinteresse und Berufserwartungen der Lehrlinge. München 1974
- FISCHER, Martin: Von der Arbeitserfahrung zum Arbeitsprozesswissen. Rechnergestützte Facharbeit im Kontext beruflichen Lernens. Opladen 2000
- FISCHER, Martin (Hrsg.): Qualität in der Berufsausbildung. Anspruch und Wirklichkeit. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn 2014
- FISCHER, Martin; RAUNER, Felix (Hrsg.): Lernfeld Arbeitsprozess. Baden-Baden 2002
- FLITNER, Andreas; SCHEUERL, Hans: Einführung in pädagogisches Sehen und Denken. Weinheim u. a. 2000
- GÖRS, Dieter (Hrsg.): Arbeitslehre und Schulpolitik. Was Lehrer nicht lernen sollten. Köln 1976
- GRÜNER, Gustav: Bausteine zur Berufsschuldidaktik. Trier 1978
- HELMKE, Andreas: Unterrichtsqualität und Lehrprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze-Velber 2014
- HEIMANN, Paul; OTTO, Gunter; SCHULZ, Wolfgang: Unterricht – Analyse und Planung. Hannover 1965
- HERING, Dietrich: Zur Faßlichkeit naturwissenschaftlicher und technischer Aussagen. Berlin 1959
- HERZOG, Walter: Ideologie der Machbarkeit. Wie die Psychologie einer effizienzorientierten Bildungspolitik Plausibilität verschafft. In: Zeitschrift für Pädagogik (2012) 2, S. 176–192
- HORKHEIMER, Max: Traditionelle und kritische Theorie. Frankfurt am Main 1970
- JOAS, Hans: Die Kreativität des Handelns. Berlin 1996
- JONGBLOED, Hans-Carl: Der Geist der frühen Jahre: Paradigmatische Reminiszenzen an Köln. In: BRAUKMANN, Ulrich; DILGER, Bernadette; KREMER, Hans-Hugo: Wirtschaftspädagogische Handlungsfelder. Festschrift für Peter F. E. Sloane. Detmold 2014, S. 389–440
- KLAFKI, Wolfgang: Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: ROTH, Heinrich; BLUMENTHAL, Alfred (Hrsg.): Didaktische Analyse. Auswahl – Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift Die Deutsche Schule. Hannover 1962
- LAATZ, Wilfried: Berufswahl und Berufszufriedenheit der Lehrlinge. München 1974
- LANGE, Hermann: Technik und Praxis. Bemerkungen zum wissenschaftstheoretischen und politischen Standort einer zeitgemäßen Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: STRATMANN, Karlwilhelm; BARTEL, Werner (Hrsg.): Berufspädagogik. Ansätze zu ihrer Grundlegung und Differenzierung. Köln 1975, S. 308–337
- LASSAHN, Rudolf: Einführung in die Pädagogik. 8. Aufl. Heidelberg 1995

- LEMPERT, Wolfgang: Vorüberlegungen zum theoretischen Rahmen wissenschaftlicher Analysen beruflicher Bildungsprozesse. In: STRATMANN, Karlwilhelm; BARTEL, Werner (Hrsg.) Berufspädagogik. Ansätze zu ihrer Grundlegung und Differenzierung. Köln 1975, S. 338–348
- LEMPERT, Wolfgang: Berufliche Sozialisation. Persönlichkeitsentwicklung in der betrieblichen Ausbildung und Arbeit. Baltmannsweiler 2009
- LEMPERT, Wolfgang; EBEL, Heinrich: Lehrzeitdauer, Ausbildungssystem und Ausbildungserfolg. Grundlagen für die Bemessung des Zeitraums der Ausbildung bis zum Facharbeiterniveau. Freiburg im Breisgau 1965
- LISOP, Ingrid: Berufspädagogik im Mittelraum oder: Sprengkraft der Arbeit. In: LISOP, Ingrid: Leben und Erkenntnis. Schriften zu Bildung, Wirtschaft und Wissenschaft, Bd. 3. Frankfurt am Main 2008, S. 96–124
- LUHMANN, Niklas; SCHORR, Eberhard: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt am Main 1988
- NIEDERMAIR, Gerhard (Hrsg.): Kompetenzen entwickeln, messen und bewerten. Linz 2012
- NITTEL, Dieter: Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit. In: HELSPER, Werner; TIPPELT, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57. Weinheim u. a. 2011, S. 40–59
- ROLFF, Hans G.: Sozialisation und Auslese durch die Schule. 4. Aufl. Heidelberg 1971
- SANDKÜHLER, Hans Jörg: Natur und Wissenskonstruktionen. Sorbonne-Vorlesungen über Pluralismus und Epistemologie. Stuttgart/Weimar 2002
- SCHALLER, Klaus: Einführung in die kommunikative Pädagogik. Freiburg im Breisgau 1978
- SCHLÖSSER, Manfred; DREWES, Claus; OSTHUES, Ernst-Wilhelm: Vom Lehrgesellen zum Betriebspädagogen. Eine empirische Untersuchung zur Professionalisierung betrieblicher Ausbildertätigkeit. Frankfurt am Main/New York 1989
- SCHÜTZ, Alfred: Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie. Frankfurt am Main 1993
- SCHÜTZE, Fritz: Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkung auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In: COMBE, Arno; HELSPER, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main 1996, S. 183–275
- SLOANE, Peter F. E.: Modellversuchsforschung. Überlegungen zu einem wirtschaftspädagogischen Forschungsansatz. Köln 1992
- STRATMANN, Karlwilhelm: Berufsausbildung auf dem Prüfstand: Zur These vom „bedauerlichen Einzelfall“. In: Zeitschrift für Pädagogik (1973) 5, S. 731–758
- STRATMANN, Karlwilhelm: Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: GROOTHOFF, Hans-Hermann: Erziehungswissenschaftliches Handbuch. Bd. 5. Königstein 1979, S. 285–335
- STRATMANN, Karlwilhelm; BARTEL, Werner (Hrsg.): Berufspädagogik. Ansätze zu ihrer Grundlegung und Differenzierung. Köln 1975
- WAGENSCHNIG, Martin: Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken. Stuttgart 1965
- WALDOW, Florian: Taylorismus im Klassenzimmer: John Franklin BOBBITTS Vorschläge zur standards-based reform. In: Zeitschrift für Pädagogik (2012) 2, S. 159–175

WINTERHAGER, Wolfgang Dietrich; LUTZ, Burkart: Zur Situation der Lehrlingsausbildung. Stuttgart 1970

ZABECK, Jürgen: Das Theorie-Praxis-Problem in der Wirtschaftspädagogik. In: STRATMANN, Karlwilhelm; BARTEL, Werner (Hrsg.): Berufspädagogik. Ansätze zu ihrer Grundlegung und Differenzierung. Köln 1975, S. 216–239

ZABECK, Jürgen: Geschichte der Berufserziehung und ihrer Theorie. Paderborn 2009

Hermann Novak

Grenzüberschreitungen? – Die Praxis als mit-forschender Akteur

Ausgangspunkt dieses Beitrages sind Modellversuche und Entwicklungsprojekte in der außerschulischen Berufsbildung sowie der Arbeitsforschung und Arbeitsgestaltung. Im Mittelpunkt stehen zwei der wesentlichen Kernfragen: Welche Bedeutung haben in Modellversuchen und Entwicklungsprojekten jeweils Praxis und Wissenschaft? Und vor allen Dingen: Welche Rolle spielen die Praxissubjekte? Der Beitrag greift die Diskussion über die Theorie-Praxis-Beziehungen auf. Es wird das in verschiedenen Modellversuchen und Entwicklungsprojekten entwickelte und mehrfach erprobte Konzept der mit-forschenden Akteure vorgestellt und begründet. Das Ziel des Konzepts der mit-forschenden Akteure ist die Entwicklung von dynamischen Theorie-Praxis-Beziehungen im Kontext von miteinander verschränkten Forschungs-, kooperativen Lern- und gemeinsamen Gestaltungsprozessen.

Schlagworte: partizipative Forschung, Mit-forschende Akteure, Subjektorientierung, dynamische Theorie-Praxisbeziehung, gestaltungsorientierte Wissensproduktion

1. Einleitung

Modellversuche und Entwicklungsprojekte setzen sich aus einem Bündel von Handlungssträngen zusammen, die miteinander korrespondieren, wenn nicht sogar eng zusammenhängen. Ideenfindung und -präzisierung, Analyse der Ausgangssituation und Prognose von gedanklich vorwegnehmbaren oder sich real abzeichnenden Trends und konkreten Entwicklungen, Konzeption, gestaltende Erprobung, Reflexion des Verlaufs, Auswertung, Verallgemeinerung sowie Transfer sind nicht nur aufeinander aufbauende, manchmal bewusst parallel organisierte Phasen, sondern ebensolche voneinander abhängige Handlungsstränge. Die Praxis als mit-forschende Akteure in diesen Gesamtprozess umfassend einzubeziehen und damit auch das Verhältnis und die Beziehung von Praxis und Wissenschaft neu zu bestimmen und zu positionieren, mag für den einen oder anderen das Selbstverständnis von Wissenschaft tangieren, an dessen Ende das Verschwimmen der Praxis-Wissenschafts-Grenzen bis hin zu deren Unkenntlichkeit steht. Es geht in diesem Beitrag um eine neue dynamische interaktive Praxis-Wissenschafts-Beziehung im Kontext eines Praxis-Forschungs-Verständnisses, das dem Charakter von Modellversuchen und Entwicklungsprojekten gerecht wird und gesellschaftliche,

kollektive sowie individuelle Bedürfnisse und Entwicklungen einerseits und wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn andererseits gleichermaßen stützt und vorantreibt. Es geht um das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis, um die „orbitale Beobachterposition“ (WILLKE 2003, S. 14) der Wissenschaft einerseits und um neue Formen der Wissensproduktion (HOWALDT 2003, S. 239 ff.) im Rahmen der gemeinsamen Gestaltung von Praxis durch Kooperation von „Theorie“ und „Praxis“ (NOVAK 2005, S. 120). Die Akteure der Praxis verlieren als *Mit-Forschende* ihre Objektfunktion als *Be-Forschte*. Forschung wird praxisrelevanter und Praxis „theoriefundierter“ durch Erweiterung ihrer Reflexionsfähigkeit.

2. Die lange erstarrten Fronten innerhalb der Wissenschaft und zwischen Wissenschaft und Praxis kommen in Bewegung

Nicht erst seit in Innovations- und Entwicklungsprojekten komplexe Problematiken (z. B. „Gestaltung von Arbeit“, „arbeitsintegriertes Lernen“, „Wissensmanagement“, „lernende Organisationen“) im Mittelpunkt stehen, geht es um das Verhältnis und die Rolle von Wissenschaft und Praxis resp. wissenschaftlicher Begleitung/Begleitforschung und der betrieblichen Praxis sowie den Praxissubjekten. Emile DURKHEIM (1976) forderte in den „Regeln der soziologischen Methode“, die „sozialen Erscheinungen wie Dinge“ zu behandeln, die „losgelöst von den bewussten Subjekten, die sie sich vorstellen“, betrachtet werden müssten (DURKHEIM 1976, S. 125, zit. in: ESSER 1989, S. 57). „Die objektive Untersuchung der ‚soziologischen Tatbestände‘ sei nur möglich, insoweit sie sich von individuellen Handlungen, Bestrebungen und Manifestationen verselbstständigt hätten. Erst dann gewinne der Gegenstand der Soziologie die *Stabilität*, die nötig ist, um eine erfolgversprechende und voranschreitende Wissenschaft zu konstituieren“ (ESSER ebd. in Bezug auf DURKHEIM 1976, S. 138 f.; Hv. i. Orig.).

Demgegenüber gibt es bei GIDDENS (1976) in dessen „New Rules of Sociological Method“ „eine deutliche Hinwendung zur Beachtung der subjektiven Befindlichkeit der Akteure, ihrer Fähigkeiten, Wissensstrukturen und Symbolwelten zur Analyse des Prozesses, über den die Akteure in ihrem Handeln meist unidentiert die sie umgebenden Strukturen fortwährend aktiv reproduzieren und neu schaffen. ... Giddens' Position ist eine deutlich erkennbare Absage an das Durkheimsche Programm“ (ESSER 1989, S. 57). Für ESSER (1976) ist die Absage nicht zufällig, sondern methodische Konsequenz angesichts gesellschaftlicher Entwicklungen. Er hält neuerdings fest, dass „inzwischen die lange erstarrten Fronten (in der Soziologie, H. N.) jedoch – unverkennbar – in Bewegung geraten. Es mehren sich die Ansätze, die statt nach (einfachen) Kausalerklärungen (über ‚Variablen‘) oder ‚nur‘ ökonomischen Modellierungen nach den auch und auf die subjektiven Vorstellungen der Akteure bezogenen (Mikro-)Mechanismen der Genese und der Folgen des sozialen Geschehens suchen“ und auch den „Sinn, den die Akteure mit ihrem Tun verbinden und für andere durch ihr Tun erzeugen“, erfassen (ESSER 2007, S. 351).

Mit dem exemplarischen Versuch einer Klärung, wie das Subjekt im Forschungsprozess zu verorten ist und welche Dimensionen von Bedeutung sind, ist noch nicht geklärt, wie man sich die Hinwendung zum Subjekt genauer vorzustellen hat. Ist es mit einem „punktuellen Kontakt zwischen Wissenschaft und Praxis“ (BECK/BONSS 1989, S. 211) im Rahmen der Datenerhebung getan und das Problem gelöst? Beginnt dadurch die Trennung der beiden gesellschaftlichen Arenen schon zu erodieren? Wie können die Bedenken der (Sozial-)Wissenschaften ausgeräumt werden, dass durch ihre zu große Nähe zur Praxis die „Begriffe vor Verunreinigungen durch die laxen Alltagssprache“ (WIESENTHAL 2008, S. 29) geschützt werden müssen? Und: Wie kann sichergestellt werden, dass die Wissenschaft sich davor hütet, „den Phänomenen dadurch auf den Leim zu gehen, dass sie die in der sozialen Wirklichkeit vorkommenden Reflexionen und Interpretationen, d. h. das Meinen der sozialen Akteure, mit deren wissenschaftlichen Erklärungen verwechseln“ (WIESENTHAL ebd., S. 29)? Die Fragen können hier sicherlich nicht ausdiskutiert werden. Das würde den vorgegebenen Rahmen und den Anlass sprengen. Auf sie wird aber an späterer Stelle dennoch einzugehen sein.

Eines kann jedoch festgehalten werden: Seit Längerem wird immer wieder die Sinnhaftigkeit der strikten Arbeitsteilung problematisiert, und zwar einerseits die Zuständigkeit der Wissenschaft für Wahrheit, Erkenntnisgewinn und Wissenserweiterung aus einer „orbitalen Beobachterposition“ (WILLKE 2003, S. 14) heraus, andererseits die be-forschte Praxis als Datenlieferant und die Subjekte als Objekt von Veränderungsprozessen. Neue Formen der Wissensproduktion haben sich im Rahmen der Gestaltung von Praxis durch die Kooperation von „Theorie“ und „Praxis“ herausgebildet (vgl. HOWALDT 2003, S. 239 ff.). Damit stellt sich die Frage nach der Rolle und der „Leistungsfähigkeit“ von Praxis und Wissenschaft. Angesichts der zunehmenden Komplexität von Gesellschaft und Wirtschaft kritisiert WEBER (2007) die traditionellen Vorgehensweisen der Wissenschaft. „Viele Wissenschaftler sehen es als ihre Aufgabe an, *Normalwissenschaft* zu betreiben, um Thomas Kuhns Begriff zu verwenden. Sie arbeiten an sauberen, einfachen, empirisch verifizierbaren Phänomenen, passen Fakten und Theorien einander an, indem sie Ungenauigkeiten zu beseitigen versuchen oder Experimente durchführen, um bestehende Paradigmen zu verifizieren“ (WEBER 2007, S. 80 f., Hv. i. Orig.). Damit wird auch der alleinige Einsatz naturwissenschaftlich orientierter Methoden zur Analyse der Wirklichkeit problematisiert. Sie treten in den Hintergrund, da sie „nicht alles Wissenswerte (erfassen), nicht einmal das am meisten Wissenswerte“ (GADAMER 1993, S. 37).

FEYERABEND (1999) versucht, für die Beschränktheit quantitativer Ansätze die Gründe in der Besonderheit des Wissenschaftssystems zu finden. Er führt diesbezüglich aus: „Die Geschichte der Wissenschaft besteht ja nicht bloß aus Tatsachen und Schlüssen aus Tatsachen. Sie enthält auch Ideen, Deutungen von Tatsachen, Probleme, die aus widerstreitenden Deutungen entstehen, Fehler und anderes mehr. Bei genauerer Untersuchung stellt sich sogar heraus, dass die Wissenschaft überhaupt keine ‚nackten Tatsachen‘ kennt, sondern dass alle ‚Tatsachen‘, die in unsere Erkenntnis eingehen, bereits auf bestimmte Weise gesehen und

daher wesentlich ideell sind. Und damit ist die Geschichte der Wissenschaft so komplex, chaotisch, voll von Fehlern und so unterhaltend wie die in ihr enthaltenen Ideen, und diese wiederum sind so komplex, chaotisch, voll von Fehlern und so unterhaltend wie das Bewusstsein derer, die sie erfinden“ (FEYERABEND 1999, S. 15 f.). Seine Kritik zuspitzend vertritt er die Meinung, die Wissenschaft würde simplifizieren, denn „zunächst wird ein Forschungsgebiet festgelegt. Es wird von der übrigen Geschichte abgetrennt (die Physik zum Beispiel von der Metaphysik und der Theologie) und mit einer eigenen ‚Logik‘ ausgestattet. Eine gründliche Ausbildung in einer solchen ‚Logik‘ bestimmt dann das Arbeiten auf dem Gebiet ...“ (ebd., S. 16). Bedeutet dies möglicherweise, dass wissenschaftliche Akteure nur das beobachten, beschreiben, verstehen und erklären können, was sie im Rahmen der wissenschaftlichen Sozialisation gelernt haben? VOGD (2007) wendet sich gegen eine derartige Individualisierung. Er vertritt mit Bezug auf POPPER die Auffassung, dass Wissenschaft „nicht in den Köpfen einzelner Wissenschaftler stattfindet, sondern in den Selektionsprozessen der wissenschaftlichen Anschlusskommunikation“ (VOGD 2007, S. 298).

Die Orientierung der Wissenschaft an den eigenen Interessenlagen und an den eigenen Logiken, zu denen „die Einhaltung von impliziten Normen und Verhaltenserwartungen“ (MATTHIES/SIMON 2008, S. 10) zu zählen sind, die Sicherung ihrer „Autonomie durch exklusive Codes und einem Grundbestand an implizitem Wissen“ (WIESENTHAL 2008, S. 27) sowie der Einsatz des bisherigen methodischen Repertoires der empirischen Sozialforschung scheinen für den Erfolg von Innovations- und Entwicklungsprojekten nicht bzw. nicht mehr auszureichen. Die Evaluationsforschung problematisiert die bislang gebräuchlichen Forschungsparadigmen. Demnach geht es heute um

- ▶ das Aufzeigen von Handlungsalternativen zur Lösung auftretender Probleme und nicht mehr um die Falsifikation von Theorien oder Hypothesen,
- ▶ die Rücknahme der distanzierten Position der Wissenschaftler/-innen gegenüber ihrem Untersuchungsgegenstand,
- ▶ die Befriedigung des Informationsbedarfs der Zielgruppen und nicht um die Forschungsfragen des Evaluators,
- ▶ stellungsbeziehende Wertungen,
- ▶ Kommunikation, Intervention, Transparenz und Relevanz als neue Gütekriterien (siehe STOCKMANN 2000, S. 18).

Dass die Umsetzung dieser neuen Orientierung sowohl innerhalb des Wissenschafts- als auch des Praxissystems nicht einfach ist, hat STÖBE-BLOSSEY (2003, S. 31 ff.) plausibel dargelegt. Insbesondere die Maßstäbe beider Systeme an die jeweiligen Systemmitglieder, die nach wie vor bestehenden, auf Vorurteilen basierenden Barrieren zwischen den Bereichen und die daraus entstehende mangelnde wechselseitige Akzeptanz dürften nicht gering geschätzt werden. Eines der Vorurteile bezieht sich auf die Praxisferne der Wissenschaft. Erst die Anerkennung der Fähigkeit der Praxis zu ihrer eigenen „Selbstbeforschung“, was STOCKMANN

„Alltagsevaluation“ nennt (STOCKMANN 2000, S. 12), fördert die Entwicklung der von uns so genannten kooperativen, dynamischen Praxis-Wissenschafts-Beziehung.

3. Die Ziele von Modellversuchen und Entwicklungsprojekten: Wissens- und Erkenntnisproduktion und Gestaltung von Praxis

An diesen Punkt knüpfen die Ansätze von Innovations- und Entwicklungsprojekten an, die über die reine Wissensproduktion und das anschließende Zur-Verfügung-Stellen des Wissens hinausgehen und auf die nachhaltig wirksame Gestaltung von Organisationen fokussieren.

Innovations- und Entwicklungsprojekte wie z. B. Modellversuche sind eine Innovationsstrategie in gesellschaftlich-sozialen Bereichen sowie zugleich ein systemimplizites, auf Ziele und Inhalte des Arbeits- und Bildungssystems bezogenes Handlungsfeld. Sie entwickeln und erproben Konzepte zur Weiterentwicklung und Reform unterschiedlicher Sektoren des Bildungssystems. Dabei knüpfen sie entweder an Aufgaben und Probleme an, die sich unmittelbar in der Praxis stellen, auf der mittelfristigen Zeitachse gedanklich absehbar sind oder versuchen, bildungspolitische Zielsetzungen und Programme in die Praxis umzusetzen (vgl. DEHNBOSTEL/NOVAK 1995). Modellversuche als Instrument der Praxisgestaltung und Politikberatung bewegen sich dabei prinzipiell im Spannungsfeld einzelbetrieblicher Interessen und übergeordneter gesellschaftlicher Zielsetzungen. Ohne dass dies bislang deutlich ausgesprochen ist, gehört es mit zum Auftrag wissenschaftlicher Begleitung von Modellversuchen – ausgehend von den auf einzelbetrieblicher Ebene vorhandenen oder sich abzeichnenden Innovationsbedarfen – dafür Sorge zu tragen, dass das gesellschaftliche Anliegen von Modellversuchen im Sinne der Weiterentwicklung des Berufsbildungssystems nicht aus den Augen verloren geht. Insofern reicht die Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung über die Erweiterung der wissenschaftlichen Erkenntnisse hinaus. Sie hat folglich bei den verschiedenen Modellversuchsaktivitäten eine gesellschaftliche Verantwortung mitzudenken.

Modellversuche orientieren sich zunächst ebenfalls am Grundsatz der Trennung von Theorie und Praxis. Auch beim neuen Typ von Entwicklungs- und Innovationsprogrammen mit einer zentralen, sich auf Dokumentation, Abfragen und Interpretationen konzentrierten wissenschaftlichen Begleitung war diese Trennung im Übrigen nicht aufgehoben, wie es im Modellprogramm „Entwicklung und Sicherung der Qualität der betrieblichen Berufsausbildung“ (Laufzeit 2010–2013) der Fall war. Aus dieser Leitlinie lässt sich dann eine Rollendefinition ableiten, die von den Berufsbildungspraktiker/-innen die Entwicklung und Erprobung von Bildungsinnovationen erwartet und den Auftrag der Wissenschaft in der Bewertung der Modellversuchsergebnisse sowie der Sicherstellung der Populationsgültigkeit, Umgebungsgültigkeit, Treatment-Gültigkeit und vor allen Dingen der Übertragbarkeit der Ergebnisse (siehe HÖPKE/WOLF 1992, S. 255) sieht. Damit ist jedoch die Rolle der wissenschaftlichen Begleitung in Modellversuchen nur bedingt bestimmt.

Zwei Aspekte kennzeichnen nämlich Modellversuche, die die Aufspaltung der an einem Modellversuch beteiligten Personen bzw. Gruppen vermeidet und die Einheit von Begleitung und Praxis als Leitbild von Modellversuchen nimmt. Erstens wird heute aus gutem Grund von wissenschaftlicher Begleitung und nicht allgemein von Begleitforschung gesprochen, und zweitens sind wissenschaftliche Begleitungen bei aller Unabhängigkeit von den Modellversuchdurchführungsträgern integraler Bestandteil von Modellversuchen. Daraus resultiert ein spezifisches Theorie-Praxis-Verhältnis, das als eine dialogorientierte und diskursive, sicherlich auch Konflikte einschließende Beziehung zu charakterisieren ist. Dieses spezifische Theorie-Praxis-Verhältnis impliziert die Aufhebung der konventionellen Aufspaltung von Forschen, Begleiten und Gestalten und vernetzt diese drei Elemente innerhalb von Modellversuchen miteinander. Wissenschaftliche Begleitung in früheren Modellversuchen und Wissenschaftler/-innen heute in Modellversuchen und Entwicklungsprojekten arbeiteten und arbeiten mit den betrieblichen Akteuren handlungsorientiert und praxisgestaltend zusammen. In einem ständigen Abstimmungsprozess zwischen ihr und der Bildungspraxis auf der Basis von Nähe und Distanz werden das Vorhaben und dessen verschiedene Phasen geplant, durchgeführt und evaluiert. Grundlage dafür ist die besondere Zielsetzung und Aufgabe von Modellversuchen: Weiterentwicklung des Berufsbildungssystems auf der Basis exemplarischer Praxisgestaltung und Beitrag zur Weiterentwicklung der Berufsbildungstheorie.

Eine wesentliche Voraussetzung für das Gelingen gestaltungsorientierter Innovations- und Entwicklungsprojekte ist daher die Überwindung einer strikten Arbeitsteilung zwischen Wissenschaft und Praxis, bei der auf der einen Seite die Wissenschaft mit einem breiten Instrumentarium besonders den Kriterien Objektivität, Reliabilität, Validität sowie intersubjektive Überprüfbarkeit der Ergebnisse verpflichtet ist, auf der anderen Seite die Praxis als der zu untersuchende, zum Zeitpunkt der Untersuchung allerdings passive Gegenstand steht. Diese Arbeitsteilung kann im Übrigen, muss aber nicht, zu einer Hierarchie zwischen Forscher/-innen und Beforschten sowie zu einer Arroganz von Wissenschaft gegenüber betrieblicher Praxis und Gesellschaft führen, die dann in Formulierungen wie „Wir waren bestrebt, den Befragten und ihren Berichten größten Respekt entgegenzubringen“ (PONGRATZ/VOSS 2003, S. 19) zum Ausdruck kommt.

Beim Erarbeiten und Umsetzen von Gestaltungskonzepten sowie in diesem Zusammenhang beim Aufspüren von Gestaltungsrestriktionen und Erkennen von Gestaltungsoptionen haben alle Akteure im Kontext einer kooperativen, dynamischen Praxis-Wissenschafts-Beziehung eine tragende und aktive Rolle. Kooperation kann allgemein betrachtet unterschiedliche Formen annehmen. Sie kann ein lose gekoppeltes instrumentelles Zweckbündnis oder ein auf Interaktionen und dialektischen Interventionen aufbauendes Gestaltungsnetzwerk sein. Um den Verdacht der „Verbrüderung und Komplizenschaft“ (LUDWIG 2005, S. 56) von Wissenschaft und Praxis bei einer derartigen intensiven Zusammenarbeit auszuräumen, ist an dieser Stelle vorsorglich darauf hinzuweisen, dass Gütekriterien wie „Nachvollziehbarkeit“ und „Zuverlässigkeit“ beim mit-forschenden Ansatz nicht außer Kraft gesetzt werden. Im Übrigen

orientieren sich die Praxisakteure als berufliche Expert/-innen bei der Ausübung von Qualitätsfacharbeit ebenfalls an den Gütekriterien „Nachvollziehbarkeit“ und „Zuverlässigkeit“.

In Anlehnung an JÄGER und RIEDEL kann in Innovations- und Entwicklungsprojekten, und damit auch in Modellversuchen, ein gemeinsam getragener Lern- und Entwicklungsprozess von wissenschaftlichen Begleiter/-innen und Praktiker/-innen als Expert/-innen ihres Organisations- und Arbeitsumfelds als ein „bi-perspektivisches Experiment“, als ein konstruktives Treffen der „Sphäre des inside und die des outside“ (JÄGER/RIEDEL 2003, S. 56) angesehen werden.

Die Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung bei der Begegnung von inside und outside könnte als das Einbringen von theoriebasiertem Wissen in die Praxis und die Ein- bzw. Rückführung des Wissens der betrieblichen Expert/-innen in die Theorie umschrieben werden. Sowohl für die wissenschaftliche Begleitung als auch für die betrieblichen Modellversuchsakteure entsteht daraus ein praxis- und situationsgebundener Weiterbildungsprozess, dessen Ergebnisse anschließend abstrahierungsfähig sind. Das heißt, die jeweiligen lokalen Theorien und lokalen Wissensinseln werden substanziell erweitert.

4. Wissenschaftsarbeit und Praxis als lernendes Netzwerk

Das Ziel der Gestaltungs- und Handlungsorientierung impliziert organisationale und individuelle Lernentwicklungsprozesse. Bei diesen Lernprozessen geht es um die Überwindung defensiver Strategien hin zu einem expansiven Lernen (siehe HOLZKAMP 1993). Lernen bedeutet in diesem Fall den Gegenstand zu hinterfragen, die Bedeutungszusammenhänge aufzuspüren und die Handlungsmöglichkeiten durch die Erschließung neuer Horizonte zu erweitern. „Wer keinen Horizont hat“, sagt GADAMER (1990, S. 307), „ist ein Mensch, der nicht weit genug sieht und deshalb das ihm Naheliegende überschätzt. Umgekehrt heißt ‚Horizont haben‘ Nicht-auf-das-Nächste Eingeschränktheit, sondern über es Hinaussehenkönnen. Wer Horizont hat, weiß die Bedeutung aller Dinge innerhalb dieses Horizontes richtig einzuschätzen nach Nähe und Ferne, Größe und Kleinheit.“ Dass der Horizont auch unter historischen Gesichtspunkten zu betrachten ist, ist für ihn keine „romantische Rückspiegelung“ (GADAMER 1990, S. 309), sondern Notwendigkeit des Verstehens, „damit sich das, was man verstehen will, in seinen wahren Maßen darstellt“ (ebd., S. 308). „In Wahrheit ist der Horizont der Gegenwart in steter Bildung begriffen, sofern wir alle unsere Vorurteile ständig erproben müssen. Zu solcher Erprobung gehören nicht zuletzt die Begegnung mit der Vergangenheit und das Verstehen der Überlieferung, aus der wir kommen. Der Horizont der Gegenwart bildet sich also gar nicht ohne die Vergangenheit. Es gibt so wenig einen Gegenwartshorizont für sich, wie es historische Horizonte gibt, die man zu gewinnen hätte“ (ebd., S. 311). GADAMER hebt an dieser Stelle hervor, das es um die „Verschmelzung solcher vermeintlich für sich seiender Horizonte“ geht.

Für den kollektiven Lernprozess ist grundlegend, dass die Akteure Widersprüche und Handlungsproblematiken im Alltag erkennen, die eigenen Handlungs- und Lernproble-

matiken definieren, beschreiben, analysieren und für sich persönlich begründen sowie die Bedeutung(en) der Gründe für die Lösung der Handlungs- und Lernproblematiken ableiten und die organisationalen wie auch individuellen Bedingungen, die Handlungen ermöglichen oder beschränken, identifizieren. Unabdingbar dazu sind die Entscheidungs- und Interpretationsspielräume in mehrdeutigen Situationen zu lokalisieren und zu problematisieren. Über diese Lernprozesse wird es möglich, jene Faktoren aufzuspüren, die nicht sichtbar sind. Es geht um das Aufdecken dessen, was WELTZ (1988) die „doppelte Wirklichkeit“, GOFFMANN (1989) die „Vorder- und die Hinterbühne“, SAAKE/NASSEHI (2007) die „illegale Praxis“ und andere „Ungewissheitszonen“ oder „Unsicherheitszonen“ (vgl. KÜPPER/ORTMANN 1988; CROZIER/FRIEDBERG 1979) nennen.

Für eine kooperative, dynamische Praxis-Wissenschafts-Beziehung ist ein besonderer Lernansatz konstitutiv. WILLKE kritisiert das herkömmliche Input-Output-Lernen aus systemtheoretischer Sicht. Für ihn ist traditionelles Lernen von folgenden sechs Glaubensgrundsätzen des Lernens geprägt (WILLKE 1997, S. 51 f.):

- ▶ „Lernen ist ein Prozess der Übertragung und Ansammlung fertiger Einheiten von Informationen und isolierter Fähigkeiten.
- ▶ Die Aufgabe des Lehrers ist es, sein eigenes Wissen direkt auf die Schüler zu übertragen.
- ▶ Das vorrangige Ziel des Lehrers ist es, das Verhalten der Schüler zu ändern.
- ▶ Der Lern- und Lehrprozess ist auf die Interaktion zwischen Lehrer und einzelnen Schülern fokussiert.
- ▶ Denkfähigkeit und gelernte Kompetenzen sind generalisierbar.
- ▶ Input-Output-Lernen bezieht sich auf abstraktes, de-kontextualisiertes Lernen, das Arbeit und Lernen, Lernen und Erfahrung sowie Lernen und Innovation verschiedenen Welten zuweist.“

Für das Lernen in komplexen Systemen (Individuen, Gruppen, Organisationen), und das gilt dann auch für die kooperative, dynamische Praxis-Wissenschafts-Beziehung, müssen aus H. WILLKES systemtheoretischer Sicht andere Regeln gelten:

- ▶ „Mit Ausnahme einfachen Auswendiglernens verlangt jedes Lernen vom lernenden System die aktive (interne) Konstruktion von Bedeutungen.
- ▶ Was Personen, Gruppen, Organisationen über ein Gebiet oder Thema bereits wissen oder welche Vorstellungen sie darüber haben, übt einen erheblichen Einfluss darauf aus, was und wie sie lernen.
- ▶ Das vorrangige Ziel des Lehrers ist es, die kognitive Struktur oder Sichtweise des Schülers zu verändern. Da die Veränderungsrichtung und -wirkung von der bestehenden Struktur abhängig sind, lässt sich Lehre nicht zielsicher bewerkstelligen.
- ▶ Da Lernen aktive Rekonstruktionen von Bedeutungen durch die lernende Einheit erfordert, liegen Zurechenbarkeit und Kontrolle des Lernprozesses beim Schüler, nicht beim Lehrer.

- ▶ Da Lernen im Wesentlichen auf neuen Beobachtungen beruht, ist kooperatives und kollektives Lernen wirksamer als individuelles und isoliertes.
- ▶ Die soziale Kompetenz kollektiven Lernens wird grundlegend.
- ▶ Steigerung der Lernfähigkeit bedeutet eine Steigerung der Fähigkeit zur Beobachtung – von einfacher zu reflektierter Beobachtung.
- ▶ Lernen bedeutet nicht die Übernahme fertiger Wissenspakete, sondern die Fähigkeit, in eine spezifische Wissensgemeinschaft hinein zu wachsen und darin zu operieren“ (WILLKE 1997, S. 52 f.).

5. Action research als Lernprozess

Der Aktionsforschungsansatz kann nicht reduziert werden auf den Methodenaspekt z. B. im Sinne einer verbesserten Problemlösung durch Einbeziehung von Betroffenen in betrieblichen Arenen. Aktionsforschung meint mehr als nur jenes, was heute meist unter „Partizipation“ subsumiert wird. Hier besteht die Gefahr einer Instrumentalisierung von Erfahrung und Wissen der Akteure bei der Optimierung und Rationalisierung von Strukturen und Prozessen. Während WIESELHUBER u. a. davon ausgehen, dass „weit über die Hälfte der Umgestaltungsprojekte in der deutschen Wirtschaft ... als kostspielige Fehlschläge“ enden (WIESELHUBER 1997, S. 5), kommen PICOT u. a. (1999, S. 2) zu dem Ergebnis, dass die Erfolgsquote noch katastrophaler ist. Sie sprechen sogar von 70 Prozent der Projekte, die scheitern. Es wäre allerdings fatal, einzig und allein Methodenfragen dafür verantwortlich zu machen. Die Gründe für das Scheitern von Veränderungsmaßnahmen sind vielschichtig. Eine Rolle spielen z. B. die Grundannahmen über die beteiligten Menschen, die Ziele, die unterschiedlichen Interessenlagen, die nicht berücksichtigten sozialen Beziehungen, die historisch gewachsenen kulturellen Bedingungen, mikropolitische Zusammenhänge und insbesondere „der Glaube an die Machbarkeit und Dirigierbarkeit von Wandel“ (NAGEL 2003, S. 9).

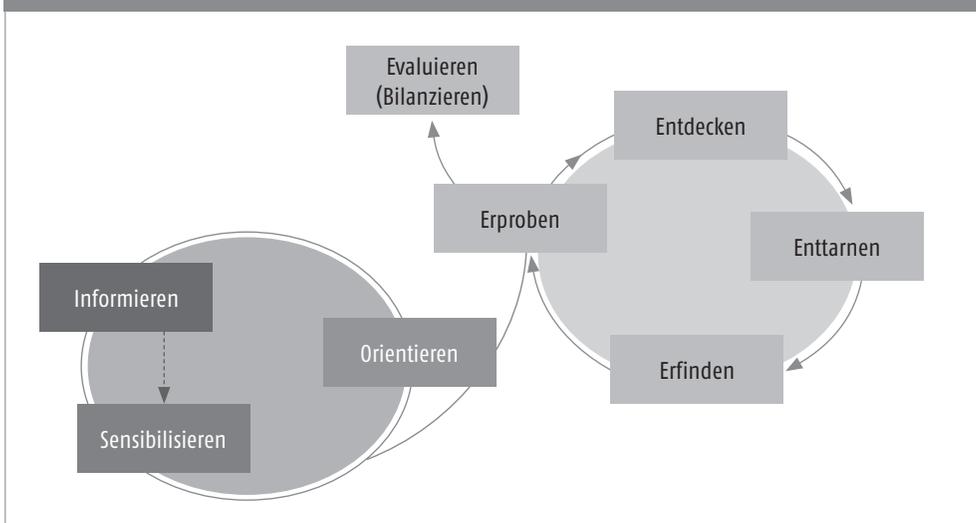
Bei dem von uns praktizierten Ansatz handelt es sich nach KLAFKI um einen Ansatz, „bei dem Forschung und praktische Reformarbeit einen unmittelbaren, wechselseitigen Wirkungszusammenhang aufbauen“ (KLAFKI 1991, S. 137). Damit werden Innovations- und Entwicklungsprojekte zu einer besonderen Form von Praxisveränderung, weshalb sich Forschung, Entwicklung und Anwendung, wie oben gesagt, nicht strikt voneinander trennen lassen. Theorie und Praxis, Reflexion und Aktion sind dialektisch aufeinander bezogen und bilden ein Ganzes. In der Praxis und den dort stattfindenden konkreten Handlungen zeigt sich, welche Möglichkeiten ein Subjekt jeweils realisieren kann und welche Schwierigkeiten dabei auftreten (siehe ALLESPACH 2003).

Ausgehend von einem systemisch-interaktionistisch/konstruktivistischen Ansatz (vgl. REICH 1997) nehmen in unserer Forschungs- und Entwicklungspraxis die Akteure die Rolle von Mit-Forschenden ein. Dieser Ansatz umfasst die drei Phasen:

- ▶ *Entdecken* (Rekonstruktion) bedeutet aufspüren und verstehen, was die damaligen oder jetzigen Akteure veranlasst haben könnte, sich so und nicht anders festzulegen. Es geht um die Herausarbeitung des Unübersichtlichen, das Aufdecken des Verborgenen, das Erkennen der vielfältigen Widersprüche und Widerstände in Organisationen sowie die Offenlegung der anzutreffenden unterschiedlichen Interessenlagen.
- ▶ *Enttarnen* (Dekonstruktion) bedeutet „Es könnte auch anders sein“. Es geht um mögliche andere Blickwinkel, es geht um das Nachentdecken und dabei um das Entdecken, was damals ausgelassen wurde.
- ▶ *Erfinden* (Konstruktion) bedeutet „Es könnte auch anders sein“: Was könnte anders sein? Wie könnte es sein? Der Konstruktionsprozess beinhaltet: Merkmale und Kriterien formulieren, Alternativen entwerfen, Alternativen gegenüberstellen, abwägen, präzisieren, Inhalte und zwischenmenschliche Beziehungen „selbst erfahren, ausprobieren, experimentieren, immer in eigene Konstruktionen ideeller oder materieller Art überführen und in den Bedeutungen für die individuellen Interessen-, Motivations- und Gefühlslagen thematisieren“ (REICH 1997, S. 119).

Der von uns zuerst als E³ bezeichnete Ansatz wurde im Verlauf der Praxiserprobungen und den dabei gemachten Erfahrungen zum E⁵-Konzept um die Phasen Erproben und Evaluieren erweitert. Damit ist der E⁵-Ansatz ein Analyse-, Verständigungs- und Gestaltungsprozess, der Handlungsproblematiken aufdeckt und zu Lernproblematiken (siehe HOLZKAMP 1993) werden lässt und dabei defensive Strategien des Lernens und Entwickelns überwindet. Entdecken – Enttarnen – Erfinden – Erproben – Evaluieren ist als ein Element einer gestaltungsorientierten Forschung praktizierte Aktionsforschung.

Abbildung 1: Der E⁵-Ansatz als ganzheitliches Forschungs- und Gestaltungskonzept



Das Konzept der mit-forschenden Akteure geht von den Subjekten aus und bezieht sich auf Subjekte, System, Inhalte, Strukturen, Prozesse, die es aus Sicht der Akteure (als Subjekte) weiterzuentwickeln gilt. Es

- ▶ stellt den Bezug und die Kompatibilität her zu den Zielen der Berufsbildung wie Ganzheitlichkeit, Gestaltungskompetenz, Partizipation,
- ▶ bleibt nicht stehen bei der Schilderung von Situationen und Begebenheiten und überlässt die Interpretation nicht Expert/-innen,
- ▶ bezieht sich nicht auf das nachträgliche Aufdecken irgendwelcher Defizite bei den Lernenden, der Ausbildungsorganisation oder den Lernorten,
- ▶ bleibt nicht stehen beim Hinterfragen von Erfahrungen, Wahrnehmungen und bei bisherigen Reflexionen,
- ▶ schaut gemeinsam mit allen an der Ausbildung beteiligten Akteuren hinter die Kulissen,
- ▶ unterstützt den Entwurf und die Erprobung des Neuen und fördert die kontinuierliche Weiterentwicklung.

Voraussetzung für eine kritische, gleichzeitig kooperative Praxis-Wissenschafts-Beziehung ist, dass sich beide Seiten einen intersubjektiven Verständigungsrahmen schaffen, der

- ▶ die Kategorien der wissenschaftlichen Begleitung/Begleitforschung und die Kategorien der betrieblichen Modellversuchsakteure diskursiv verbindet,
- ▶ die im Rahmen der beruflichen Sozialisation als nicht unwesentliche Einflussgrößen mitgelernten Kontexte reflektiert und analysiert,
- ▶ die Transparenz der jeweils handlungsleitenden Theorien, Bezugssysteme und Referenzpunkte einschließt,
- ▶ dadurch die kritisch reflexive Auseinandersetzung aller Beteiligten mit ihrer Situation und ihren Handlungen, Sinnbezügen und Deutungen sozialer Realität ermöglicht und
- ▶ die Erweiterung der jeweiligen Wahrnehmungs-, Deutungs-, Interpretations- und Handlungsmuster im gemeinsamen Lernprozess fördert.

Das Programm der kooperativen dynamischen Praxis-Wissenschafts-Beziehung schließt im gemeinsamen Analyseprozess das „tätige Nachdenken“ (SENGE 1996) mit ein, bei dem es nicht nur um das Gesagte, sondern um das Gedachte und dabei Nicht-Gesagte geht (vgl. SENGE 1996, S. 223).

Innovations- und Entwicklungsprojekte finden in sozialen Arenen statt, die von mikropolitischen Faktoren gekennzeichnet sind. Das Sich-Einlassen mit der Praxis konfrontiert wissenschaftliche Begleitung/Begleitforschung und ebenso die Praxis mit vielleicht zunächst unerwarteten, jedoch unausweichlichen Situationen. Gemeinsam kommen sie nicht umhin, auch die Macht- und Herrschaftsverhältnisse in das Blickfeld zu rücken.

Grenzüberschreitungen benötigen nach KOCKA (in: BERTHOIN ANTAL/QUACK 2006) die „Bereitschaft zu gemessenem Risiko und kontrolliertem Dilettantismus, aber auch ausgepräg-

te Anschlussfähigkeit in unterschiedliche Richtungen, methodische ‚Mehrsprachigkeit‘ und Training im Überschreiten von Grenzen“ (KOCKA 2006, S. 8). Er erinnert an BERTHOIN ANTAL (2006), die hervorhebt, „dass Wissenschaftler neue Einfälle vor allem in ‚Zwischenräumen‘ haben, beim Wechsel von einem Ort zum anderen, in der relativ undefinierten Situation zwischen den Institutionen oder in Kooperation über die Grenzen zwischen ihnen hinweg“ (BERTHOIN ANTAL/QUACK 2006). Sie plädiert sowohl für „eine größere Durchlässigkeit von Grenzen und ihre Überbrückung“, was „zur Erweiterung des Wissens- und Handlungshorizonts“ beiträgt, als auch für Grenzziehungen und Abgrenzungen als „wichtige Voraussetzungen für die Ablösung althergebrachter Denkmuster und das Experimentieren mit Neuem“. Es ist nach BERTHOIN ANTAL/QUACK jedoch „immer auch zu fragen, wer welche Grenzen mit welchen Intentionen und Interessen überschreitet und wie diese Grenzüberschreitung von der anderen Seite wahrgenommen wird“ (BERTHOIN ANTAL/QUACK 2006, S. 15). Dies geschieht dann, wenn die Bereitschaft und Fähigkeit zur Reflexion als „bewusste, kritische und verantwortungsvolle Bewertung von Handlungen“ (DEHNBOSTEL 2006, S. 141) vorhanden ist.

Reflexion ist in den zurückliegenden Jahren zu einem Schlüsselansatz in der Berufsbildung geworden. Auch die Aktionsforschung baut von Anfang an darauf auf. Damit wird in aller Regel gedanklich ein kontinuierlich ansteigender Prozess der Fortentwicklung von Lernen und Arbeiten verbunden und erwartet. Reflexionsprozesse haben jedoch auch kritische Seiten. Manche Expert/-innen warnen vor einem „Sich in Problemtrance reden“ (PAPKE/PURPER 2002). Bei Reflexionsprozessen besteht immer die Gefahr, dass es zu Störungen kommt, d. h. salopp formuliert, dass man sich im Kreis bewegt. Negativ formuliert spricht man von Reflexionitis, die Rückentwicklungen beinhaltet. Letztendlich kann dies zu defensiven Lernmustern führen. Gerade deshalb kommt es auf strukturierte und systematisierte, permanent zu überprüfende Forschungs-, Lern- und Gestaltungsprozesse an, um expansives Lernhandeln zu fördern.

6. Resümee

Der Beitrag der Praxis in einer kritischen, gleichzeitig kooperativen und sich gegenseitig anregenden Praxis-Wissenschafts-Beziehung lässt sich nicht reduzieren auf das Schließen von sog. Ungewissheitslücken, die über das wissenschaftliche Methodenrepertoire nicht zugänglich sind. Ihre Rolle darf nicht als Anhängsel der Wissenschaft missverstanden werden. Praxis und die mit-forschenden Akteure als Subjekte sind eigensinniger, selbstbewusster und integrierter Teil des Forschungs- und Gestaltungsprozesses, bei dem es nicht allein um Aufklären, Erklären und Verstehen, sondern vor allen Dingen um Veränderung und Entwicklung geht.

Wenngleich KERN (1989) vor der Gefahr warnt, sich mit „den Oberflächenphänomenen zu verzetteln und vom Wust des Konkreten erdrückt zu werden“, so sieht er in einer stärkeren Hinwendung der Wissenschaft zur Praxis einige wesentliche Vorteile für die Weiterentwicklung der Wissenschaft. Deshalb mahnt er selbstkritisch, ob nicht durch die richtige Aufga-

be der Wissenschaft, „zum Wesentlichen vorzustoßen, nicht immer wieder ... vorschnelle Verallgemeinerungen, die wir zu Theorien sublimieren, welche dann unsere eigene Wahrnehmung selektiv steuern und sich auf diese Weise ihre eigene Bestätigung schaffen“ (KERN 1989, S. 259) entstehen. Er meint: „Täten wir nicht gut daran, uns selbst periodisch unter den Verdacht einer ‚trainierten Unfähigkeit‘ zu stellen, (...), die Vielfalt des Gesellschaftlichen zu sehen und uns in unseren theoretischen Schlussfolgerungen dieser Komplexität zu stellen?“ (ebd., S. 259, i. Orig. kursiv). Die dynamisch interaktive Praxis-Wissenschafts-Beziehung kann hierzu einen Beitrag leisten.

Als Forschungsansatz passt der Ansatz der mit-forschenden Akteure in die Fachdiskussion vom Übergang des sog. Modus 1 (traditionelle Wissensproduktion, distanzierte Forschung) zum Modus 2. Der Modus 2 der Wissensproduktion ist eine Kurzbezeichnung, die GIBBONS et al. 1994 eingeführt haben und „prototypisch in Anwendungskontexten auftritt, wenn das Wissen für die Lösung eines anstehenden Problems nicht ausreicht und vor Ort erarbeitet werden muss“ (FREDERICHS 2001, S. 69). Für WILLKE „zerbricht das Monopol des Wissenschaftssystems auf Erzeugung und Verwaltung von Wissen“ (WILLKE 1989, S. 1). Modus 2 wird als Resultat der wachsenden Erkenntnis von der Kontextabhängigkeit des Wissens (vgl. GIBBONS u. a. 1994) angesehen, wobei „die Praxisbewährung ... die Validität des Wissens ausmacht“ (FREDERICHS 2001, S. 73). Modus 2 greift nach FRANZ u. a. (2003) „tief in die „Produktionsweise der Wissenschaften ein und stellt Vorgehensweisen in Frage, die das Erfahrungswissen der lokalen Experten/Expertinnen einseitig nach wissenschaftlichen Relevanzkriterien filtern und die Praktiker/innen auf Untersuchungsobjekte reduzieren. Akzeptiert man jedoch demgegenüber, dass die Praktiker/innen häufig besser informiert sind und ihren jeweiligen Praxisbereich – wenn zum Teil auch intuitiv – genauer ‚kennen‘ als die untersuchenden Sozialforscher/innen, so muss die konventionelle, mehr oder weniger strikte Arbeitsteilung zwischen Wissenschaft (Generierung von Erkenntnissen und Instruktion der Praxis via Transfer) auf der einen Seite und Praxis (Lernen aus den Erkenntnissen und Anwendung der Erkenntnisse) auf der anderen Seite angezweifelt werden“ (FRANZ 2003, S. 9).

Modus 2 ist unter dem Gesichtspunkt des Ansatzes der mit-forschenden Akteure a) mehr als nur eine neue Form der Wissensproduktion und b) mehr als eine in einem Anwendungskontext organisierte Forschung, bei der „die Lösung praktischer Probleme im Vordergrund steht“ (EULER 2009, S. 113). Es geht u. E. um die Verschränkung und Kombination von Theorie, die bei der wissenschaftlichen Begleitung von Modellversuchen und Entwicklungsprojekten von außen mitgebracht wird – mit den gemachten Erfahrungen und in Alltagstheorien geronnenen Erfahrungen betrieblicher Akteure für die Praxisgestaltung *und* den Möglichkeiten gemeinsamer Theoriebildung bzw. Theorieweiterentwicklung. Insofern greifen Wissenschaftler/-innen nicht nur in die Praxis ein, die Praxis greift in die Wissenschaft ein, indem gemeinsam neue Fragestellungen aufgespürt und neue Erkenntnisse erarbeitet werden.

Sind wir aber auf dem richtigen Weg? ESSER (2007) zumindest problematisiert die Überhöhung subjektbezogener Ansätze. Er kommt in seiner Antwort auf die systemtheoretische

Diskussion für sich zu dem Ergebnis: „Ich gehe (schon seit langem) nicht davon aus, dass der reflektierende Akteur der Normalfall ist (was immer das heißt: empirisch, konzeptionell, normativ?) oder dass jedes Handeln von einer Gründe bedenkenden Subjektivität ‚verursacht‘ ist“ (ESSER 2007, S. 359). Wenn der Aktionsforschungsansatz für Modellversuche und Entwicklungsprojekte nutzbar gemacht und ausgebaut werden soll, dann sollte auch dieser Punkt ausführlicher debattiert werden. Dann kommt man allerdings nicht umhin zu untersuchen, welche einschränkenden Bedingungen anzutreffen sind, die verhindern, dass Praxisakteure Mit-Forschende werden können. In diesem Kontext ist die Frage zu stellen, wie nah oder fern wir von einer Kultur der Beteiligung sind. Sowohl für die konzeptionelle und praktische Gestaltung von Modellversuchen als auch für die Theoriebildung ist das hier diskutierte dialektische Verhältnis von Wissenschaft und Praxis förderlich und nutzbringend.

7. Literatur

- ALLESBACH, Martin: Betriebliche Weiterbildung als Beteiligungsprozess. Subjektive Bedeutsamkeiten als Grundlage für eine partizipative Bildungsplanung. Habilitationsschrift. Marburg 2005
- ALLESBACH, Martin: Forschung aus subjektwissenschaftlicher Sicht. Stuttgart 2003, unveröff. Manuskript
- BECK, Ulrich; BONSS, Wolfgang: Zum Strukturwandel von Sozialwissenschaft und Praxis. In: Soziale Welt (1989) 1–2, S. 196–214
- BERTHOIN ANTAL, Ariane; QUACK, Sigrid (Hrsg.): Grenzüberschreitung – Grenzziehung. Implikationen für Innovation und Identität. Berlin 2006
- CROZIER, Michel; FRIEDBERG, Erhard: Macht und Organisation. Die Zwänge des kollektiven Handelns. Königstein/Ts. 1976
- DEHNBOSTEL, Peter: Lernen am Arbeitsplatz in der modernen Produktion – Eine Frage der Strukturierung. In: CLEMENT, Ute; LACHER, Michael (Hrsg.): Produktionssysteme und Kompetenzerwerb. Zu den Veränderungen moderner Arbeitsorganisation und ihren Auswirkungen auf die berufliche Bildung. Stuttgart 2006, S. 133–146
- DEHNBOSTEL, Peter; NOVAK, Hermann: Dezentrale Berufsbildungskonzepte im Kontext von Organisationsentwicklung und neuen Unternehmensentwicklungen. In: DYBOWSKI, Gisela; PÜTZ, Helmut; RAUNER, Felix (Hrsg.): Berufsbildung und Organisationsentwicklung. Bremen 1995, S. 258–273
- DURKHEIM, Emile: Die Regeln der soziologischen Methode. Neuwied/Berlin 1976
- ESSER, Hartmut: Soll das denn alles (gewesen) sein? In: Soziale Welt (2007) 3, S. 351–358
- ESSER, Hartmut: Verfällt die „soziologische Methode“? In: Soziale Welt (1989) 1–2, S. 57–75
- EULER, Dieter: Berufsbildungsforschung zwischen atomistischer Empirie und responsiver Praxisgestaltung. In: LISOP, Ingrid; SCHLÜTER, Anne (Hrsg.): Bildung im Medium des Berufs. Diskurslinien der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Frankfurt am Main, S. 97–120
- FEYERABEND, Paul: Wider den Methodenzwang. 7. Aufl. Frankfurt am Main 1999
- FRANZ, Hans-Werner; HOWALDT, Jürgen; JACOBSEN, Heike; KOPP, Ralf (Hrsg.): Forschen – lernen – beraten. Der Wandel von Wissensproduktion und -transfer in den Sozialwissenschaften. Einleitung. Berlin 2003

- FRERICHS, Günther: Mode 2 und Erkenntnis. In: BENDER, Gerd (Hrsg.): Neue Formen der Wissenserzeugung. Frankfurt am Main 2001, S. 69–82
- GADAMER, Hans-Georg: Wahrheit und Methode. Band 2. Hermeneutik II. Ergänzungen. Tübingen 1993
- GADAMER, Hans-Georg: Wahrheit und Methode. Band 1. Hermeneutik I. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen 1990
- GIBBONS, Anthony; LIMOGES, Camille; NOWOTNY, Helga; SCHWARTZMANN, Simon; SCOTT, Peter; TROW, Martin: The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies. London 1994
- GIDDENS, Anthony: New rules of Sociological Methodology. A Positive Critique of Interpretative Sociology. London 1976
- GOFFMANN, Erwin: Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen. 2. Aufl. Frankfurt am Main 1989
- HÖPKE, Ingrid; WOLF, Brigitte: Ansätze zur Untersuchung von Antezedenzbedingungen für die Übertragung von Modellversuchsergebnissen. In: DEHNBOSTEL, Peter; HECKER, Oskar; HÖPKE, Ingrid; WALTER-LEZIUS, Hans; WEILNBÖCK-BUCK, Ingeborg; WOLF, Brigitte (Hrsg.): Neue Technologien und berufliche Bildung. Modellhafte Entwicklungen und theoretische Erkenntnisse. Berichte zur beruflichen Bildung Heft 151. Berlin 1992, S. 255–264
- HOLZKAMP, Klaus: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt am Main 1993
- HOLZKAMP, Klaus: Grundlegung der Psychologie. Frankfurt am Main 1985
- HOWALDT, Jürgen: Sozialwissenschaftliche Wissensproduktion in der Wissensgesellschaft. Von der Notwendigkeit der Verschränkung von Wissensproduktion und gesellschaftlicher Praxis. In: FRANZ, Hans-Werner; HOWALDT, Jürgen; JACOBSEN, Heike; KOPP, Ralf (Hrsg.): Forschen – lernen – beraten. Berlin 2003, S. 239–255
- JÄGER, Armin; RIEDEL, Christian: Deutsche Heimatbücher made in Britain. In: DÖRRENBACHER, Christoph (Hrsg.): Modelltransfer in multinationalen Unternehmen. Strategien und Probleme grenzüberschreitender Konzernintegration. Berlin 2003, S. 53–76
- KERN, Horst: Über die Gefahr, das Allgemeine im Besonderen zu sehr zu verallgemeinern. In: Soziale Welt (1989) 1–2, S. 259–268
- KLAFKI, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 2. Aufl. Weinheim 1991
- KOCKA, Jürgen: Das Recht der Grenze, In: BERTHOIN ANTAL, Ariane; QUACK, Sigrid (Hrsg.): Grenzüberschreitung – Grenzziehung. Implikationen für Innovation und Identität. Berlin 2006, S. 7–11
- KÜPPER, Willi; ORTMANN, Günter: Mikropolitik. Rationalität, Macht und Spiele in Organisationen. Opladen 1988
- LUDWIG, Joachim: Fallstudien. In: ILLER, Carola; SCHIERSMANN, Christiane (Hrsg.): Forschungsmethoden, In: Report (28). Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung (2005) 2, S. 51–60
- MATTHIES, Hildegard; SIMON, Dagmar: Wissenschaft unter Beobachtung. Effekte und Defekte von Evaluationen. In: Leviathan. Sonderheft (2007) 24. Berlin 2008
- NAGEL, Erik (Hrsg.): Welchen Wandel wollen wir? Ansätze und Perspektiven für die Gestaltung organisationaler Veränderungsprozesse. Zürich 2003

- NOVAK, Hermann: Das Besondere bei der Zusammenarbeit zwischen Modellversuchspraxis und wissenschaftlicher Begleitung: Distanz und/oder Nähe, manchmal bis hin zu bewussten Grenzüberschreitungen? In: WESTHOFF, Gisela (Hrsg.): Gestaltung der Flexibilitätsspielräume in der Berufsbildung. Band 2: Gestaltungsoffene Aus- und Weiterbildung durch Handlungsforschung fördern. (Bonn/Konstanz) o. O. 2008, S. 185–189
- NOVAK, Hermann: Wirkungskonstellationen: dynamisch oder/und statisch? Vielfältige Einflussgrößen bei Veränderungsprozessen. Beitrag für den Arbeitsschwerpunkt „Reflexive Metaevaluation“. Diskussionsfeld „Wirkungsdynamiken zwischen Kontexten, Strukturen und Innovationsstrategien“ im Rahmen des BIBB-Arbeitskreises „Prozessorientierung/Wissensmanagement“. In: SCHEMME, Dorothea; WEBER, Susanne (Hrsg.): Implementierungsstrukturen, Innovationsstrategien, Wirkungszusammenhänge, Bonn/Fulda 2007
- NOVAK, Hermann: Wissenschaftliche Begleitung von Modellversuchen. Prozessbegleitung und Empowerment von Akteuren bei der nachhaltig wirksamen Praxisgestaltung. In: HOLZ, Heinz; SCHEMME, Dorothea (Hrsg.): Wissenschaftliche Begleitung bei der Neugestaltung des Lernens. Berichte zur beruflichen Bildung. Heft 271. Bielefeld 2005, S. 120–130
- PAPKE, Dieter; PURPER, Karin: Vision 2000plus – in Führung gehen mit wertschätzender Erkundung bei FRAPORT. In: WEBER, Susanne (Hrsg.): Vernetzungsprozesse gestalten. Wiesbaden 2002, S. 83–92
- PICOT, Arnold; FREUDENBERG, Heino; GASSNER, Winfried: Maßgeschneidertes Management von Wandel. Ergebnisse des DFG-Forschungsprojektes „Anreiz zu Wandel“ o. O. 1999
- PONGRATZ, Hans J.; VOSS, Günther G.: Arbeitskraftunternehmer. Erwerbsorientierungen in entgrenzten Arbeitsformen. Berlin 2003
- REICH, Kersten: Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik, 2. Auflage, Neuwied/Kriftel/Berlin 1997
- SAAKE, Irmhild; NASSEHI, Armin: Warum Systeme? Methodische Überlegungen zu einer sachlich, sozial und zeitlich verfassten Wirklichkeit. In: Soziale Welt (2007) 3, S. 231–253
- SENGE, Peter M.: Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart 1996
- STOCKMANN, Peter (Hrsg.): Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder. Opladen 2000
- STÖBE-BLOSSEY, Sybille: Verwaltungsreform und Sozialwissenschaft. In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis (2003) 1, S. 29–44
- VOGD, Werner: Empirie oder Theorie? In: Soziale Welt (2007) 3, S. 295–321
- WEBER, Winfried W.: Complicate your life. Göttingen 2007
- WELTZ, Friedrich: Die doppelte Wirklichkeit der Unternehmen und ihre Konsequenzen für die Industriesoziologie. In: Soziale Welt (1988) 1, S. 97–103
- WIESELHUBER, Norbert u. a.: Handbuch Lernende Organisation. München 1997
- WIESENTHAL, Helmut: Optionensonde und Entscheidungshelfer. In: BLÄTTEL-MINK, Birgit; BRIKEN, Kendera; DRINKUTH, Andreas; WASSERMANN, Petra (Hrsg.): Beratung als Reflexion. Berlin 2008, S. 23–41
- WILLKE, Helmut: Heteropia. Studien zur Krisis der Ordnung moderner Gesellschaften. Frankfurt am Main 2003
- WILLKE, Helmut: Supervision des Staates. Frankfurt am Main 1997
- WILLKE, Helmut: Systemisches Wissensmanagement. Stuttgart 1989

Peter Jablonka, Klaus Jenewein, Gabriele Marchl

Wissenschaftliche Begleitung von Modellversuchen alten und Modellprogrammen neuen Typs: Konzepte, Erfahrungen und Potenziale

Seit 2010 findet Modellversuchsforschung im Bereich der Modellversuche im außerschulischen Bereich der Berufsbildung in einem neuen Programmformat statt. Die Autoren und die Autorin dieses Beitrags, die als wissenschaftliche Begleiter/-innen bereits über Modellversuchserfahrungen im „alten“ Typ verfügten, haben im Programm „Neue Wege/Heterogenität“ das größte der neu eingerichteten Modellversuchsprogramme wissenschaftlich begleitet. Der Beitrag stellt keine Ex-post-Evaluation von Modellversuchsprogrammen der alten und neuen Generation dar. Er arbeitet vielmehr aus der Perspektive einer wissenschaftlichen Begleitung unterschiedliche und gemeinsame Merkmale angesichts der jeweils gestellten Herausforderungen des Programmformats heraus. Weiterhin werden Aussagen zu den Potenzialen der Modellversuchsforschung für zukünftige Programme vorgelegt.

1. Modellversuchsprogramme 1976–2008

Seit 1976 gehören Modellversuche, im Bereich der außerschulischen Berufsbildung auch „Wirtschaftsmodellversuche“ genannt, nach § 90 Abs. 3 Nr. 1d Berufsbildungsgesetz (BBiG) mit Förderung und Weisung durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) zu den gesetzlichen Aufgaben des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB). Deren Einführung war einst selbst ein Ergebnis der bildungspolitischen Reform zur gemeinsamen Bildungsplanung von Bund und Ländern (HOLZ 2000, S. 18).

Über 40 Jahre lang wurden und werden Modellversuchsprogramme als bildungspolitische Instrumente zur Modernisierung der beruflichen Aus- und Weiterbildungspraxis von Unternehmen, Regionen und Institutionen konzipiert und umgesetzt (DEHNBOSTEL/DIETRICH/HOLZ 2010). Diese sollten einer problem- und damit praxisorientierten Erforschung, Entwicklung und Erprobung von exemplarischen innovativen Lösungsansätzen dienen, die an bestehende Strukturen und Erfahrungen anknüpfen, aber deren Leistungs- und Problembewältigungskapazität signifikant und nachhaltig verbessern. Die Programmatik diverser Modellversuchsprogramme wurde im Dialog mit Experten und Expertinnen

aus Berufsbildungspraxis, Wissenschaft und Politik entwickelt, ausgerichtet auf Handlungsfelder der beruflichen Bildung mit empirisch erkennbarem bzw. durch die Berufsbildungsforschung belegtem Veränderungsbedarf.

Aufgrund der Themenstellung und des für diesen Beitrag zur Verfügung stehenden Rahmens können wir uns nicht der Geschichte der Modellversuchsforschung mit der Ausprägung ihres Selbstverständnisses widmen. Stattdessen beziehen wir uns im Folgenden schwerpunktmäßig auf die Entwicklungen der jüngeren Modellversuchsforschung der Jahre 2000 bis 2008, in dem Bewusstsein, dass entscheidende Impulse, die die Entwicklung der betrieblichen Berufsbildung bis heute prägen, auch von Modellversuchen aus den früheren Jahrzehnten ausgingen. Dennoch hat in dem betrachteten Zeitraum, belegt durch zahlreiche Publikationen, dieser Programm- und Forschungstypus eine theoretisch reflektierte und modellierte Profilierung erfahren, die der vorliegende Beitrag aufgreifen wird. Daran konnte auch das neue „Format“ wiederum kritisch reflektiert anknüpfen.

1.1 Programmatischer Anspruch: Innovation und Transfer

Dem Leitziel einer innovativen Veränderung der herrschenden Berufsbildungspraxis entsprechend war in die Förderung von Modellversuchen von jeher eine anwendungsorientierte wissenschaftliche Begleitung in der Doppelfunktion von Begleitung und Forschung integriert. Zu den Gegenständen der begleitenden Modellversuchsforschung gehörten zum einen eine Analyse zur Identifizierung der prioritären Innovationsbedarfe der Praxis sowie empirisch überprüfbare Arbeitshypothesen, beispielsweise Kausal-, Interventions- und Aktionshypothesen (ROSSI/LIPSEY/FREEMAN 2004), zum anderen die Gewinnung von generellen wissenschaftlichen Erkenntnissen mit Relevanz für die Berufsbildung, was von jeher interdisziplinäre, fachwissenschaftliche Grenzen überschreitende Kooperation erforderte. Gerade im Hinblick auf die Generierung von Handlungs- und Gestaltungswissen zur besseren Bewältigung der jeweils aktuellen Herausforderungen in der Berufsbildung waren deshalb die Praxisexperten und -expertinnen unverzichtbar. Die programmatisch erkannten Veränderungsbedarfe erfuhren in der und durch die Modellversuchsforschung vor Ort in Unternehmen, Berufsbildungsinstitutionen und jeweils unter Berücksichtigung der regionalen und lokalen Spezifika eine den Praxisakteuren vermittelbare Konkretion. In Interaktion mit den Expert/-innen der Praxis wurden die relevanten Ansatzpunkte, Kontextbedingungen und Anforderungen für die Entwicklung neuer modellhafter Handlungskonzepte identifiziert (u. a. MARCHL 2006, S. 287 ff.).

Darüber hinaus – das war gewissermaßen das „Markenzeichen“ von Modellversuchen – wurden diese innovativen Handlungsmodelle bereits im Entwicklungsprozess einer praktischen Erprobung durch die Adressaten unterzogen, um den Anspruch der Praxis-tauglichkeit einzulösen. In diesen theoretisch und praktisch iterativ angelegten Erprobungsphasen evaluierte der wissenschaftlich begleitete Modellversuch aus mehreren Perspektiven Entwicklungsprozesse und Ergebnisse in einem interaktiven Handlungsansatz, der in sequenzierten

Prozessen Methoden der formativen und der summativen Evaluation miteinander verbindet, um verallgemeinerbare Erkenntnisse aus der ziel- und ergebnisorientierten Umsetzung von Modellversuchsprogrammen zu gewinnen (SLOANE 2007; SCHEMME/BEDNARZ 2011, S. 3). Daraus sollten nicht zuletzt empirisch fundierte Schlussfolgerungen zur Akzeptanz der Neuentwicklungen bei den Zielgruppen, zu ihrer Praktikabilität in Unternehmen und Berufsbildungseinrichtungen sowie zu den Anwendungs-, Verbreitungs- und Transferbedingungen generell gezogen werden.

Dieser spezielle Typus einer kooperativ in Entwicklungs- und Erprobungsprozesse integrierten Modellversuchsforschung vollzog sich praktisch immer in kontextspezifischen offenen Lernprozessen der jeweils beteiligten Akteure, die wissenschaftliche Begleitung eingeschlossen. Insofern gehörte die Moderation ergebnisoffener Lernprozesse sowie deren systematische Auswertung mit dem Ziel, eine Stärkung (Empowerment) der Handelnden zu bewirken, seit jeher zu den anspruchsvollsten Aufgaben einer wissenschaftlichen Begleitung von Wirtschaftsmodellversuchen.

Mit dem Innovationsanspruch war konzeptionell auch immer schon ein stark akzentuierter Transferanspruch verbunden, der auch als Kriterium für die Förderungswürdigkeit von Modellversuchen und wissenschaftlicher Begleitung bereits in den Antragsverfahren aufgegriffen worden ist. Als direkte Zielgruppe standen Unternehmen, vor allem die kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) mit ihrem besonderen Unterstützungsbedarf bei der Lösung von Aus- und Weiterbildungsproblemen, im Fokus von Innovation *und* Transfer. Die Darstellung einer ausreichenden Beteiligung von Unternehmen bzw. Praxisakteuren gehörte demzufolge zu den zentralen Förderkriterien für Modellversuche. Darüber hinaus sollten unter Verbreitungs- und Transfergesichtspunkten in die Durchführung der Modellversuche weitere relevante Schlüsselakteure (Stakeholder, institutionelle Akteure) einbezogen werden (HOLZ 2000, S. 18 f.; WESTHOFF 2010a).

Transferierte *Innovationsimpulse*, die von Modellversuchsprogrammen alten Typs für die Berufsbildung ausgingen, können hier – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – nur schlagwortartig benannt werden, um den Einfluss auf die Reformdiskurse in der Berufsbildung zu verdeutlichen (vgl. u. a. JENEWEIN 2007, S. 5):

- ▶ neue Lernkonzepte wie kooperatives, arbeitsintegriertes und selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Aus- und Fortbildung (letztere beispielsweise mit Fokus auf die Industrie-*meist*erausbildung Metalltechnik),
- ▶ Lernortkooperation von Berufsschulen und Ausbildungsbetrieben als innovative Schnittstelle zur Reform des dualen Systems der Berufsbildung mit Fokus auf eine Verstetigung von Kooperationskulturen,
- ▶ Kompetenzorientierung in der Aus- und Weiterbildung zur Umsetzung des Konzepts der beruflichen Handlungskompetenz,
- ▶ Implementierung von gesetzlich neu geordneten Ausbildungsberufen in Unternehmen mit der Umsetzung kompetenzorientierter Prüfungsordnungen in der Praxis,

- ▶ externes Bildungsmanagement als Dienstleistungsangebot für kleine und kleinste Unternehmen,
- ▶ Aus- und Weiterbildung des Berufsbildungspersonals unter Berücksichtigung des in der Praxis ausbildenden Fachpersonals ohne formale Qualifizierung.

Zu den *thematischen Schwerpunkten* der letzten Generation von Modellversuchen alten Typs gehörten beispielsweise (HOLZ/SCHEMME/WESTHOFF 2004, S. 5 f.):

- ▶ Kompetenzentwicklung von traditionellen Bildungsträgern zu kundenorientierten Bildungsdienstleistern,
- ▶ Umsetzung gestaltungsoffener moderner Ausbildungsberufe unter Nutzung der Flexibilitätsspielräume für die Aus- und Weiterbildung vor allem in kleinen Unternehmen,
- ▶ „Berufsbildung in lernenden Unternehmen“ als innovatives Konzept einer integrierten Personal- und Organisationsentwicklung mit Fokus auf Gruppenarbeitsformen,
- ▶ „Wissensmanagement und Berufsbildung“,
- ▶ „Prozessorientierung in der beruflichen Bildung“ zur Verankerung von Prozessdenken und Prozesshandeln in der beruflichen Aus- und Weiterbildungspraxis,
- ▶ „Erfahrungswissen – die verborgene Seite beruflichen Handelns“ sowie
- ▶ berufliche Bildung für eine nachhaltige Entwicklung.

Anhand dieser Themenfelder der letzten 15 Jahre wird die zunehmende Komplexität mehrdimensionaler Innovationsprozesse in der Berufsbildung vor dem Hintergrund eines beschleunigten technologischen, organisatorischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Wandels nachvollziehbar. Im Hinblick auf den Transferanspruch der Modellversuchsprogramme alten Typs stiegen demzufolge die Erwartungen an Transferprodukte, den Umfang und die Reichweite von Transferaktivitäten inklusive Erfolg versprechender Transferstrategien in die Handlungsfelder von Politik, Praxis und Berufsbildungsforschung.

1.1 Merkmale der Modellversuchsforschung alten Typs

Eine der Leistungen der Modellversuchsprogramme alten Typs ist zweifellos die bereits seit den 1980er Jahren verstärkt einsetzende Reflexion und Profilierung des Selbstverständnisses sowie der Konzepte, Ansätze und Instrumente der Modellversuchsforschung in Theorie und Praxis, erkennbar an den Diskursen und Publikationen (u. a. HOLZ/SCHEMME 2005; JENEWEIN 2007; SLOANE 2007, S. 11–60).

Praxisrelevante Modellversuchsforschung zur Lösung von erkannten offenen Problemen war von Anbeginn durch die transdisziplinäre Zusammenarbeit von Expert/-innen aus unterschiedlichen Handlungsfeldern der Berufsbildung gekennzeichnet. Zusätzlich zu der damals so genannten „fachlichen Betreuung“ der Modellversuche durch das BIBB arbeiteten der Durchführungsträger des Modellversuchs (häufig waren das Unternehmen oder überbe-

triebliche Bildungsdienstleister) und die jeweilige wissenschaftliche Begleitung (freie und akademische Forschungsinstitute) mit Beginn der Antragstellung in allen Projektphasen der Umsetzung bis zum Projektabschluss eng zusammen. Dieses von der spezifischen Partnerkonstellation geprägte je eigene Forschungsdesign kann als besonderes Merkmal der Wirtschaftsmodellversuche alter Prägung gelten.

Bereits bei der Entwicklung förderfähiger Modellversuchskonzepte bzw. Anträge bildeten zumeist der Modellversuchsträger und die wissenschaftliche Begleitung ein Team bzw. eine Antragsgemeinschaft. Das gemeinsame Antragsverfahren umfasste zwei Teile: A für den Modellversuchsträger und B für die wissenschaftliche Begleitung des Modellversuchs. Beide Antragsteile waren thematisch und inhaltlich aufeinander bezogen, was beispielsweise den durch Voruntersuchungen erhellten Regionalkontext, die programmatischen Interventionsziele und die Zielgruppen und Adressaten des Vorhabens betraf. Das BIBB erwartete im B-Teil Aussagen über das wissenschaftliche Begleitmodell, Forschungshypothesen, ein Set von Forschungsfragen sowie einen mit dem A-Teil abgestimmten Arbeits- und Zeitplan. Gestaltungs offen war die Gewichtung der Rollen und Aufgaben beider Partner. Auch Modellversuchsträger brachten forschungsrelevante Kompetenzen und Erfahrungen ein. Letztlich war der für die wissenschaftliche Begleitung vorgesehene Budgetanteil eine pragmatische Richtschnur für den Umfang ihrer beantragten Aktivitäten.

Während der Laufzeit eines Modellversuchs (bis zu vier Jahren) lag die Herausforderung für die wissenschaftliche Begleitung darin, Forschung, Entwicklung und Evaluation über systematische Rückkoppelungsschleifen zu einem Gesamtprozess zu verbinden. Zielsetzungen, Fortschritte, Ergebnisse und Faktoren des Gelingens wurden dem Anspruch nach aus unterschiedlichen Perspektiven reflektiert und in ihrer Transferrelevanz für die jeweiligen Handlungsfelder der Berufsbildung insgesamt eingeschätzt. Diese prozessual gewonnenen Erkenntnisse wurden dem Trägerteam von der wissenschaftlichen Begleitung zeitnah zurückgespiegelt, um handlungsrelevante Weichen für die gemeinsame weitere Arbeit zu stellen.

Die Rollenerwartung des BIBB an die in die geförderten Modellversuche integrierte wissenschaftliche Begleitung akzentuierte unter dem Paradigma anwendungsorientierter Forschung, später konkreter als Handlungs- oder Aktionsforschung bezeichnet, vor allem versuchsstützende und -fördernde Funktionen im Hinblick auf die gesetzten Innovations-, Erprobungs- und Transferziele. Im Hinblick auf Standards, Methoden und Indikatoren im Forschungsdesign der wissenschaftlichen Begleitung wurden die Anforderungen relativ offen gehalten. Das war einerseits damit begründet, dass sich die Wahl der Methoden aus den Zielsetzungen des Vorhabens begründen sollte. Andererseits führte dies in den Modellversuchsprogrammen alten Typs dazu, dass es unterschiedliche wissenschaftliche Begleitkonzepte mit einem unterschiedlich profilierten Rollen- und Funktionsverständnis der wissenschaftlichen Begleitungen gab.

Während der Umsetzung der Modellversuchsprogramme wurden durch das BIBB Arbeitskreise und Workshops eingerichtet, in denen die wissenschaftlichen Begleitkonzept-

te auch zusammen mit anderen wissenschaftlichen Begleitungen reflektiert und diskutiert wurden. Allgemeiner Konsens bestand – zumindest theoretisch – darin, dass während des Umsetzungsprozesses die wissenschaftliche Begleitung im Kontext des einzelnen Modellversuchs als eine Art „Anwalt“ des im öffentlichen Interesse finanzierten Förderprogramms wirken kann. Gerade wegen der Orientierung an den Praxisbedarfen und der Beteiligung der Praxisakteure galt es, die „Selbstähnlichkeit“ von Programmansprüchen und der Projektrealität der Modellversuche in der Umsetzung zu (be)wahren. Theoretisch gesprochen hatten die wissenschaftlichen Begleitungen in Kooperation mit dem BIBB dafür zu sorgen, dass Modellversuche mit ihrem eigenen regionalen Forschungs- und Entwicklungskontext „Fraktale“ oder Verästelungen des Modellversuchsprogramms darstellen und kein „Eigenleben“ in dem Sinn zu führen begannen, dass Modellversuchsergebnisse und -produkte keinen Bezug zu den Programm- und Entwicklungszielen des Förderschwerpunkts mehr besaßen.

Aus dem Anspruch der Vermittlung von Programm- und Projektintentionen in laufenden Prozessen wurden spezifische Funktionen und Aufgaben der integrierten wissenschaftlichen Begleitung abgeleitet. Ein operationalisiertes Konzept für die wissenschaftliche Begleitung stellte den Akteuren idealerweise ein Reflexions-, Steuerungs- oder Navigationsmodell zur Verfügung, das direkt und indirekt beteiligte Akteure in die Prozesse von Forschung, Entwicklung, Erprobung und Transfer einzubinden und zu unterstützen in der Lage war und den Modellversuch dennoch auf dem Kurs des Programms hielt (u. a. HOLZ/SCHEMME 2005). Insbesondere dann, wenn die Kooperierenden Unterschiede oder auch Divergenzen ihrer positionsbedingten Sichtweisen artikulierten und in der Praxis nicht den Erwartungen bzw. Hypothesen des Modellversuchsteams entsprachen, hatte die wissenschaftliche Begleitung die Doppelaufgabe, einerseits zur erkenntnis- und entwicklungsförderlichen Moderation der Kooperationsprozesse beizutragen und andererseits eine über Einzelinteressen hinausgehende wissenschaftlich fundierte Einschätzung von Fortschritten, Hindernissen und Erfolgen zu leisten.

Nicht zuletzt ging es in jedem Modellversuch auch um die Nutzung von Chancen oder die Bewältigung von Problemen, die aufgrund von eingeschränkt oder nicht planbaren empirischen Entwicklungen (Emergenz) innerhalb der Laufzeit auftraten. Um diese rechtzeitig in ihrer Handlungsrelevanz für den Modellversuch zu erkennen und aufzugreifen, waren von der wissenschaftlichen Begleitung Aufmerksamkeit für Prozesse außerhalb des Forschungs- und Entwicklungsfeldes sowie analytische Kompetenz gefordert. Gerade in den Wirtschaftsmodellversuchen bedeutete dies praktisch eine permanente Gratwanderung zwischen der Anpassung der Innovationen an die Bedürfnisse und Ressourcen der Praxis einerseits und dem permanenten Kampf gegen die Windmühlen innovationsresistenter Routinen andererseits.

Eine wissenschaftliche Begleitung in den Modellversuchen alten Typs, die dem eigenen Selbstverständnis nach handlungsorientiert vorgehen und zugleich eine an wissenschaftlich anerkannten Standards orientierte Modellversuchsforschung leisten wollte, war sich stets des

Spannungsfeldes bewusst, in dem sie im „Kooperationsdreieck“ von BIBB, Modellversuch und wissenschaftlicher Begleitung sowie phasenbedingt in weiteren, beispielsweise regionalen Partnerkonstellationen agierte (u. a. MARCHL 2008, S. 142 f.). Die Empathie mit dem Modellversuchskonzept und seinen Innovations- und Transferzielsetzungen stand vor allem in der motivierenden Beratung und Unterstützung der unterschiedlichen Akteure im Vordergrund. Und in die Entwicklung transferfähiger und transferrelevanter Produkte wurden auch fachliche und wissenschaftliche Expertise sowie persönliches Engagement der wissenschaftlichen Begleitung eingebracht.

In der Evaluation jedoch hatte eine wissenschaftliche Begleitung eben diesen Ergebnissen gegenüber auch eine analytische Distanz zu wahren, Evaluationsstandards zu genügen und eine methodenfundierte, mit Daten und Dokumenten belegbare Einschätzung von Erfolg, Stärken und Schwächen eines Modellversuchs an den Tag zu legen. Darüber hinaus war die Rückkoppelung der Evaluationsergebnisse und Erkenntnisse der wissenschaftlichen Begleitung mit den Einschätzungen der Modellversuchsträger und denen der Kooperationspartner abzustimmen (JENEWEIN 2004, 2005). Den genannten Kriterien für wissenschaftliche Professionalität entsprechend konnten hierbei latente oder offene Konflikte mit dem Modellversuchsträger entstehen. Das Anliegen, auf „Augenhöhe“ Argumente und Positionen auszutauschen und darüber hinaus kritisch zu reflektieren, forderte auf beiden Seiten Lernbereitschaft und Lernfähigkeit in Echtzeit. Die Gestaltung der Kooperation von Träger und wissenschaftlicher Begleitung hatte ihren Leitstern immer schon darin, im Rahmen des Machbaren (gemessen an Projektressourcen) zu praktischen Wirkungen in Gestalt von nachweislich, d. h. auch extern nachvollziehbaren, besseren Ergebnissen zu kommen.

Der aufseiten des BIBB erwartete Einsatz von formativen und summativen Evaluationsmethoden spiegelt den Rollenwechsel der wissenschaftlichen Begleitung bezogen auf unterschiedliche Prozesssequenzen wider: In der Entwicklungsphase von Konzepten und Produkten war die mitgestaltende Beratung und Anleitung gefragt, in den Erprobungs- und Auswertungsphasen die zurücktretende und nüchterne Analyse der gemeinsam geleisteten Arbeit. Um diese Evaluationsmethoden konsistent und effektiv verknüpfen zu können und Perspektivenvielfalt zu gewährleisten, wurden Selbstreflexions- und Selbstevaluationsansätze für die Modellversuche entwickelt und implementiert. In diese sollten dem Anspruch nach auch Kooperationspartner – Unternehmen und Zielgruppen (Jugendliche im Übergang zur Berufsbildung, Auszubildende, Personalverantwortliche in Unternehmen, Ausbildungs- und Bildungspersonal etc.) – einbezogen sein, was praktisch nur dann realisiert werden konnte, wenn praktikable Instrumente eingesetzt wurden (HOLZ/NOVAK/SCHEMME/STAHL 2004, S. 5; NOVAK 2004, S. 29 f.; JENEWEIN 2007, S. 4). Im Idealfall sorgte die einzelne wissenschaftliche Begleitung für eine systematische Verknüpfung der Selbstevaluation im Modellversuch mit Methoden, Instrumenten und Indikatoren der summativen Evaluation.

1.3 Erfahrungen und Ergebnisse

Die multiperspektivische Zusammenarbeit in einem Modellversuch sowie im Programmkontext ist im Rückblick als konstruktive und transferförderliche Konstellation von Praxis-, Forschungs- und Programmakteuren zu werten (NOVAK 2006, S. 70). Damit konnte in der Modellversuchsforschung das Paradigma der Aktionsforschung – seit den 1970er Jahren auch als „kritische Theorie der Sozialwissenschaften“ (MOSEK 1978, S. 79 ff.) diskutiert – in programmspezifischer Ausprägung, auch unter Beteiligung international führender Aktionsforscher, wie u. a. Bjørn GUSTAVSEN (2001, 2004), Olav EIKELAND (2012), Werner FRICKE (2005, 2008), weiterentwickelt werden.

Überlegungen und Konzepte, wie Modellversuchsergebnisse breitenwirksam werden können, waren beispielsweise ein Dauerthema im BIBB-Arbeitskreis „Flexibilitätsspielräume für die Aus- und Weiterbildung“. Die an Modellversuchen beteiligten Unternehmen wurden stets als erste Transferpartner angesehen. Als Folge ihrer direkten Beteiligung begannen sie, ihre Aus- und Weiterbildungspraxis zu reflektieren und zu erneuern. Innovationen kommen nicht als „von oben“ verordnet in der Praxis an, sondern dann, wenn die Akteure selbst ihr Denken und Handeln verändern. Selbstverständlich gewordene Routinen und Praktiken müssen dazu hinterfragt und aufgegeben werden, um neue Verfahren und Instrumente zu übernehmen; dies ist eine Leistung der Transferpartner. Auch der Innovationstransfer findet somit als Folge von Lernhandlungen statt (MARCHL 2008, S. 143).

Im stark verkürzten Rückblick auf die strukturellen Rahmenbedingungen der Modellversuchsforschung alten Typs wird deutlich, dass angesichts der Förderprogrammatik und Zielsetzungen der Aktionsforschungsansatz gewissermaßen alternativlos für den Feldzugang ist. Dennoch wurden im Laufe der Jahre auch die Spannungsfelder evident, die bedingt sind durch unterschiedliche Rollenerwartungen und Ansprüche der verschiedenen Partner im erwähnten Kooperationsdreieck BIBB, Modellversuchsträger und einer in das Einzelvorhaben integrierten wissenschaftlichen Begleitung (FRICKE 2005; STAHL 2005). Der programmatisch präferierte Aktionsforschungsansatz – hier im weitesten Sinne einer theorie- und praxisübergreifenden Handlungs- und Gestaltungsforschung verstanden – war in erster Linie ein Forschungsparadigma. Darunter konnten in den einzelnen Modellversuchen unterschiedliche Begleitkonzepte, wissenschaftliche Vorgehensweisen und Evaluationsmethoden subsumiert werden. Der propagierte „gemeinsame“ Forschungsansatz zeitigte deshalb auch sehr heterogene Forschungsergebnisse. Damit sind nicht die naturgemäß unterschiedlichen Inhalte und auch nicht die notwendige und erwünschte Berücksichtigung von Zielgruppen- und Regionalspezifika gemeint, sondern die letztlich fehlende Verknüpfung der diversen Ergebnisse der in den einzelnen Modellversuchen integrierten Forschung auf Programmebene. Eine Verallgemeinerung und sinnvolle Erweiterung der Erkenntnisse aus einzelnen Modellversuchen konnte – abgesehen von der Publikation von Sammelbänden und Abschlusstagen – innerhalb der Programmlaufzeiten häufig nicht zufriedenstellend geleistet werden. Aus der Sammlung

und Präsentation einzelner Modellversuchsergebnisse in den BIBB-Arbeitskreisen und Fachkonferenzen ergab sich de facto eher ein Mosaik von vielfältigen, nebeneinanderstehenden Ergebnissen als eine empirisch fundierte wissenschaftliche Synthese der Ergebnisse eines Modellversuchsprogramms. Seitens des BIBB wurde vor diesem Hintergrund das Konzept der reflexiven Metaevaluation entwickelt und ex post auf thematisch fokussierte Modellversuche angewendet (vgl. hierzu das Forschungsprojekt „Reflexive Meta-Evaluation von Modellversuchsprogrammen zum betrieblichen Lernen“, SCHEMME/GROSS 2011).

Die Arbeitskreise dienten zweifellos dem Austausch der Modellversuchsakteure mit ähnlichen Themenstellungen, Fragen und Herausforderungen der Umsetzung. Ein erster Schritt zur Vernetzung der Forschung und Entwicklung in den Themenfeldern der Modellversuchsprogramme war damit zwar getan, konnte aber im Rahmen dieser Veranstaltungen allenfalls punktuell auf Initiative von einzelnen Personen realisiert werden. Für ein verbindlich strukturiertes Programmnetzwerk, das kontinuierlich auch über die Laufzeiten der Modellversuche hinaus wissenschaftlich an den kritischen Fragestellungen wie Transferrelevanz und Transferstrategien von Modellversuchen arbeiten konnte, fehlten konzeptionelle, organisatorische und nicht zuletzt finanzielle Ressourcen in den Modellversuchsprogrammen alten Typs.

In der Modellversuchspraxis war die Gewinnung von handlungsbereiten Transferpartnern mit vergleichbarem Problemlösungsbedarf außerhalb des Projektkontextes noch während der Umsetzungsprozesse so ähnlich wie die Quadratur des Kreises. Anwendungsbereite Akteure für noch in der Entwicklung und Erprobung befindliche Handlungsansätze und Instrumente zu finden, ist naturgemäß schwierig. Aus diesem Grund hatte die Entwicklung und Diskussion von geeigneten Transferkonzepten in den vom BIBB auf Programmebene organisierten und gestalteten Arbeitskreisen, Workshops und Fachtagungen oberste Priorität und wurde im Wesentlichen dort geleistet (u. a. NOVAK 2005; 2006, S. 70). Inwieweit diese Konzepte tatsächlich durchgängig in allen Modellversuchen als „state of the art“ umgesetzt wurden, muss offen bleiben. Doch selbst im positiven Fall stießen ausgefeilte strategische Verbreitungs- und Transferkonzepte an die Grenzen der Leistungsfähigkeit und der Ressourcen von einzelnen Modellversuchen.

Das führte zu der Erkenntnis, dass der Transfer über den Modellversuchskontext hinaus in die Berufsbildungspraxis von Regionen, Ländern und auf Bundesebene eine über den einzelnen Modellversuch hinausgehende „Neukonstruktion“ von Modellversuchsergebnissen und die Organisation der Anschlussfähigkeit der Innovationen an das Bisherige erforderlich macht (NOVAK 2005, S. 70; HOLZ/SCHEMME 2006).

Umfangreich belegbare Transferwirkungen von Modellversuchen finden sich in der sukzessiven Neuordnung von Berufen. Zweifel am bildungspolitischen Nutzen oder einer breiten Transferwirksamkeit der Modellversuchsprogramme alten Typs gehen auf bestimmte Interessenkonstellationen in der politischen Realität zurück (MARKOWITSCH 2013, S. 141–148), die von konfrontativ geführten Diskursen in der Berufsbildungsforschung flankiert wurden (SEVERING/WEISS 2013, S. 5–14). Auch in der Modellversuchsforschung

im Rahmen eines Aktionsforschungsansatzes wurden Zweifel an der Einhaltung wissenschaftlicher Standards und der Transferfähigkeit ihrer fallbezogenen Ergebnisse geäußert (RAUNER 2002, S. 36 f.; JENEWEIN 2007, S. 3). So berechtigt diese unter theoretischen und methodischen Aspekten im Einzelfall sein mögen, die Erfassung von strukturellen Veränderungswirkungen im Berufsbildungssystem könnte nur von Programmtypen geleistet werden, die theoretisch und methodisch sorgfältig angelegte Langzeitstudien zu den Wirkungen einschließen.

Einzuräumen ist jedoch auch, dass im alten Programmtypus der latente Rollenkonflikt der wissenschaftlichen Begleitung zwischen Formation und Evaluation des „eigenen“ Modellversuchs aus wissenschaftlicher Sicht auch in kritische Konstellationen geführt hat. In der Praxis konnte es zu einer von wechselseitigen Loyalitäten gesteuerten Kooperation mit dem Modellversuchsträger kommen, in der bewusst nicht mehr zwischen Aufgaben des Trägers und der wissenschaftlichen Begleitung in den Entwicklungs- und Evaluationsphasen differenziert werden sollte (ISRAEL/KLAUS/REISSMANN 2008, S. 44). Was als „Verschwimmen“ von Theorie und Praxis aus Sicht von Praktiker/-innen im Sinne der Versorgung mit anwendbarem Wissen positiv gewertet werden kann, führt aus wissenschaftlicher Sicht unter Umständen in problematische Grauzonen, wenn Deskription und Bewertung „verschwimmen“. Eine methodisch intransparente Arbeit der wissenschaftlichen Begleitung, mag sie sich in positiven oder negativen Erfolgseinschätzungen von Ergebnissen und Transferwirkungen niederschlagen, wird für Externe kaum oder gar nicht nachvollziehbar sein. Modellversuche, die sich vom Antrag bis zum Endergebnis als „self-fulfilling prophecy“ präsentierten, stießen in der Scientific Community nicht zu Unrecht auf Skepsis. Wissenschaftliche Begleitungen in den Modellversuchsprogrammen alten Typs, die mit methodisch kontrollierten Forschungsdesigns arbeiteten, waren sich dieser Problematik und des Spannungsfeldes zwischen formativer und summativer Modellversuchsevaluation bereits bewusst (JENEWEIN 2005, S. 72–87; STAHL 2005, S. 27–39).

2. Modellversuchsprogramme neuen Typs

Ab 2009/2010 legte das BIBB, gefördert mit Mitteln des BMBF, neue programmförmig angelegte Förderschwerpunkte mit veränderten Strukturen und Förderrichtlinien auf. In der Zeit vom Oktober 2010 bis März 2011 begannen im Rahmen folgender Förderschwerpunkte insgesamt drei Modellprogramme mit ihrer Arbeit:

- ▶ „Berufliche Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“: sechs Modellversuche,
- ▶ „Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung“: zehn Modellversuche,
- ▶ „Neue Wege in die duale Ausbildung – Heterogenität als Chance für die Fachkräftesicherung“: 18 bzw. 17¹ Modellversuche.

1 Das Programm startete zunächst mit 18 Modellversuchen, von denen ein Versuch vorzeitig beendet wurde. Vor diesem Hintergrund ist im Folgenden jeweils von 17 Modellversuchen die Rede.

Mit Schwerpunkt auf den Erfahrungen und Erkenntnissen aus der wissenschaftlichen Begleitung des letzten Förderschwerpunktes – kurz „Neue Wege/Heterogenität“ genannt – werden im Folgenden die Merkmale des neuen Programmtyps sowie die erweiterten Möglichkeiten der Modellversuchsforschung dargestellt.

2.1 Veränderungen der Programmstruktur

Im Vergleich zu den Modellversuchsprogrammen der vorletzten Generation ist das neue Programmformat mit erheblichen Veränderungen der Verfahren sowie der Programmstrukturen verbunden:

- a) Aufgrund einer öffentlichen Bekanntmachung der drei Förderschwerpunkte, ihrer spezifischen Themenfelder und Förderrichtlinien für Modellversuche wurden diese erstmals in einem standardisierten zweistufigen Verfahren beantragt. Beteiligungsinteressierte haben zunächst Antragskizzen für ein Vorhaben beim BIBB eingereicht. Danach erfolgten eine kriteriengeleitete Begutachtung und schließlich in einem konkurrierenden Auswahlverfahren die Bewilligung. Alle Modellversuche eines Förderschwerpunktes begannen ihre Arbeit etwa zur gleichen Zeit (innerhalb einer Spanne von lediglich ein bis zwei Monaten), und ihre Förderung lief nahezu durchgängig (abgesehen von in der Regel kostenneutralen Verlängerungen) nach drei Jahren aus.
- b) Die in der Vergangenheit übliche Einheit aus Modellversuch und einer in den jeweiligen Modellversuch integrierten wissenschaftlichen Begleitung (ehemaliger Antragsteil B) wurde in den neuen Förderrichtlinien grundsätzlich aufgegeben. Dennoch beantragten einige der geförderten Modellversuche im Förderschwerpunkt „Neue Wege/Heterogenität“ auch wissenschaftliche Unterstützungen im Kontext ihres Vorhabens, beispielsweise bei Regionalanalysen, für Unternehmensbefragungen, als Impulsgeber und Gestaltungspartner. Die Mehrzahl der geförderten Modellversuche hatte jedoch keine „eigenen“ wissenschaftlichen Unterstützungspartner vorgesehen.
- c) Eine der wesentlichen Neuerungen war die auf Programmebene eingerichtete wissenschaftliche Begleitung für den gesamten Förderschwerpunkt. Diese wurde durch das BIBB als Dienstleistungsauftrag mit einem detaillierten Leistungsprofil öffentlich ausgeschrieben und in einem nach veröffentlichten Auswahlkriterien gestützten Verfahren in Abstimmung mit dem BMBF vergeben. Von den wissenschaftlichen Begleitungen wurden neben traditionellen Aufgaben, wie der Mitwirkung an der Umsetzung von Modellversuchs- und Programmzielen, auch neue Leistungen gefordert, die sämtlich in enger Kooperation mit der Programmleitung zu bearbeiten waren. Unter diesen Rahmenbedingungen erhielten in allen drei Förderschwerpunkten jeweils Anbieterkonsortien von zwei oder drei Instituten den Zuschlag.
- d) Auch für die seitens des BIBB eingerichteten Leitungen der neuen Förderschwerpunkte war mit der neuen Programmstruktur ein neues Funktions- und Aufgabenprofil ver-

bunden. Der Leistungsbeschreibung für die wissenschaftliche Begleitung „Neue Wege/Heterogenität“ zufolge sollten auch diese Programmleitungsaufgaben in „enger Kooperation“ mit den Akteuren im BIBB umgesetzt werden. Gerade für diese kontinuierliche Kooperation auf Programmebene lagen aus der Vergangenheit weder Referenzmodelle noch Erfahrungen vor. Was das konkret für eine funktionale und effiziente Aufgabenteilung zwischen Programmleitung und wissenschaftlicher Begleitung bedeutet, stellte sich daher erst in der Umsetzungspraxis der Modellversuchsprogramme neuen Typs heraus.

2.2 Der Forschungsansatz der neuen Modellversuchsprogramme

Konzept und Vorgehen einer wissenschaftlichen Begleitung neuen Typs sollen im Folgenden am Beispiel des Förderschwerpunktes „Neue Wege/Heterogenität“ näher erläutert werden, da seitens der Autoren für dieses Programm Gestaltungs- und Umsetzungserfahrungen vorliegen (in den beiden weiteren eingerichteten Förderschwerpunkten „Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung“ und „Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung“ sind z. T. andere Wege beschritten worden). Aufgrund der oben beschriebenen Innovationen in der Programmarchitektur musste das Konzept der Modellversuchsforschung eine neue Kontur und eine erweiterte Ausgestaltung erhalten. Mit dem Angebot wurde dem BIBB bzw. der Programmleitung bereits ein Forschungsdesign vorgelegt. Dieses sah einerseits vor, dass sowohl jeder Einzelne der Modellversuche wissenschaftlich unterstützt wird, was mit dem Konzept einer regionalen Zuständigkeit der einzelnen Institutionen als sogenannte erste Ansprechpartner der wissenschaftlichen Begleitung realisiert worden ist. Andererseits war eine „enge Zusammenarbeit“ mit der zuständigen Programmleitung des Förderschwerpunktes und mit allen seinen Modellversuchen vorgesehen. Somit entstand auf Programmebene die Notwendigkeit eines mit den Programmzielen explizit und kohärent abgestimmten Handlungskonzepts der wissenschaftlichen Begleitung. Dieses musste in offenen Kooperationsprozessen und systematisch angelegten Abstimmungsprozeduren im Umsetzungsverlauf konkretisiert, d. h. operationalisiert werden.

2.2.1 Programmbezogenes Zielsystem

Als erster Schritt zur Herausarbeitung einer Programmkonzeption, die den Forschungsstand des BIBB zur Vorbereitung des Förderschwerpunktes *und* die zur Förderung ausgewählten Modellversuche umfasste, wurde durch das Team der wissenschaftlichen Begleitung – auf Grundlage der Analyse der Modellversuchsanträge – das komplexe Zielsystem des Förderschwerpunktes in der Set-up-Phase wie in folgender Übersicht strukturiert und operationalisiert.

Übersicht: Zielsystem des Förderschwerpunkts „Neue Wege/Heterogenität“

Leitziel

Ganzheitlicher Forschungs- und Entwicklungsansatz, damit Jugendliche in ihrer Vielfalt/Heterogenität neue Wege in duale Ausbildung finden/Betriebe ihren Fachkräftenachwuchs sichern
 Gestaltungs- und Forschungsfelder des Förderschwerpunkts: Übergang Schule – duale Ausbildung – Ausbildungsabschluss

Drei strategische Mittlerziele

1	2	3
Weiterentwicklung/Etablierung von Konzepten und Instrumenten zur Nutzung und Förderung von Vielfalt	Ausrichtung vorhandener Ansätze, Konzepte und Modelle auf die neuen Herausforderungen im Umgang mit Heterogenität	Zusammenarbeit u. Vernetzung aller Akteure im Kontext dualer Ausbildung zur Integration aller Jugendlichen in KMU-Ausbildung

Operationalisierung der geförderten Modellversuchsinterventionen in fünf Handlungsfeldern

Entwicklung von Ausbildungsmärkten (Modellversuchsschwerpunkt): Förderung der Attraktivität des dualen Berufsausbildungssystems (insgesamt und in Teilbereichen)

Betriebliche Berufsorientierung und Berufsvorbereitung (Modellversuchsschwerpunkt): Stärkung des Einbezugs der Betriebe, um einen reibungslosen Übergang Schule-Ausbildung zu gewährleisten

Externes Ausbildungsmanagement/Assistierte Ausbildung (Modellversuchsschwerpunkt): Beratung und Unterstützung der Betriebe in allen sie betreffenden Ausbildungsfragen

Qualifizierung des Ausbildungspersonals (alle Modellversuche): Förderung des potenzialorientierten Umgangs des (Aus-)Bildungspersonals mit der Zielgruppe

Netzwerkarbeit (alle Modellversuche): Förderung der regionalen und überregionalen Kooperation und Kommunikation der Akteure (allgemeinbildende und berufliche Schulen, KMU, Kammern, Arbeitsagenturen, Bildungsdienstleister etc.)

Weitere Operationalisierung der Interventionsansätze der geförderten Modellversuche

17 dreistufige Zielsysteme auf Modellversuchsebene in regionalen Handlungskontexten unter Bezug auf die fünf Handlungsfelder des Förderschwerpunkts

Aus Programmperspektive stellt diese Übersicht eine Top-down-Zielkaskade dar, die bottom-up durch die Zielsetzungen der Modellversuche in deren Regionalkontexten mit einer Vielzahl von operativen und strategischen Kooperationspartnern (nach einer Datenerhebung des BIBB aus dem Jahr 2013 waren das 2.000, darunter 1.600 Betriebe) umgesetzt wurde.

2.2.2 Aufgabenspektrum der wissenschaftlichen Begleitung

Damit gingen in der Umsetzungsphase eine Erhöhung der Komplexität sowohl des Handlungsfeldes als auch des Aufgabenspektrums der wissenschaftlichen Begleitung einher. Im Zuge dessen erhielt die Forschungskomponente im Begleitkonzept ein strategisches Gewicht für die Umsetzung des Förderschwerpunkts insgesamt.

Vorarbeiten, die im Auftrag des BMBF und des BIBB zur Entwicklung der Programmatik des Förderschwerpunktes „Neue Wege/Heterogenität“ geleistet wurden, hatten bereits die hohe Handlungsrelevanz der Heterogenitätsthematik für die Attraktivität, Integrationsfähigkeit, Effektivität und Qualität des deutschen Berufsbildungssystems belegt (vgl. JABLONKA 2009; ZWH 2009, S. 185; WESTHOFF/ERNST 2010; RAUNER/PIENING 2010). Daraus ergab sich als übergreifende Forschungsfrage, welche Veränderungen im Umgang mit heterogenen Zielgruppen vor und in der Ausbildung notwendig, erwünscht und praktikabel sind, um die aktuellen bildungspolitischen Strategien des BMBF (Ausschöpfung von Ausbildungsressourcen, Verbesserung der Durchlässigkeit im Bildungs- und Ausbildungssystem sowie Förderung von Anschlüssen statt Ausschlüssen, „Bildungsketten“) zu unterstützen. Nach der leitenden Forschungshypothese benötigten im demografischen und sozialen Wandel vor allem die Ausbildungsunternehmen und das dort arbeitende Ausbildungspersonal neue heterogenitätssensible Kompetenzen, um bei deutlich abnehmenden Schulabgängerzahlen und anderen standort- sowie regionalbedingten Restriktionen ein ausbildungsmotiviertes und -geeignetes Bewerberpotenzial gewinnen und erfolgreich ausbilden zu können (WESTHOFF/ERNST 2011; JENEWEIN 2013, S. 1–10; JENEWEIN 2015, S. 4–11).

Damit standen sowohl die Übergänge in Ausbildung als auch wichtige Phasen für deren erfolgreichen Abschluss im Fokus, wobei es dem Förderschwerpunkt „Neue Wege/Heterogenität“ stets um „die Gesamtheit der Jugendlichen in ihrer Vielfalt und Heterogenität“ ging (BIBB 2010b, S. 1). Um „eine Verengung auf einzelne Zielgruppen zu überwinden“, vollzog das Modellversuchsprogramm also eine sozial innovative Abgrenzung zu der herkömmlichen Benachteiligtenförderung.

Nach der Leistungsbeschreibung des BIBB hatte eine wissenschaftliche Begleitung neuen Typs vier Aufgabenfelder:

- ▶ wissenschaftliche Beratung,
- ▶ formative und summative Evaluation,
- ▶ Förderung des internen und externen Transfers sowie
- ▶ Unterstützung des Programmmanagements.

Damit knüpfte das BIBB zum einen an der in der Vergangenheit bewährten Grundkonzeption der wissenschaftlichen Begleitung von Modellversuchen an. Zum anderen ging es damit auch um die Neukonzeption der Begleitforschung auf Programmebene, da hierzu im Prozess kontinuierlich eine stärkere Bündelung von Ergebnissen der Modellprojekte auf Programmebene notwendig wurde. Insofern hatte die wissenschaftliche Begleitung laufend an beiden Bezugsebenen anzusetzen und diese zusammenzuführen. Auf Programmebene hatte die wissenschaftliche Begleitung einen Beitrag zur inhaltlich übergreifenden Wissensintegration, auf Modellversuchsebene einen Beitrag zur Qualitäts- und Erfolgssicherung der Einzelvorhaben zu leisten.

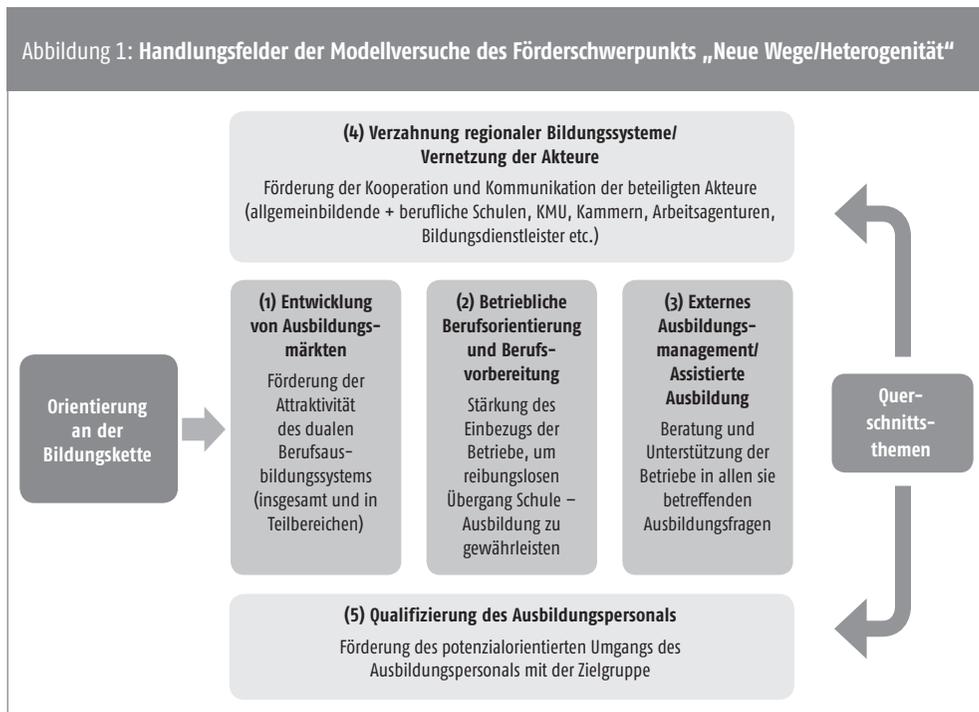
Zum Start des Programms wirkte die Beratung der wissenschaftlichen Begleitung im breiten Forschungs- und Interventionsfeld dieses Förderschwerpunkts (mit zunächst 18 Modellversuchen) als proaktive Orientierung: Mit thematischen und/oder methodisch-theoretischen Inputs, auch aktuellem Forschungs- und Datenmaterial, wurde ein gemeinsames Verständnis der Programmatik entwickelt. Die im Jahre 2009 formulierten Forschungsfragen bzw. Arbeitshypothesen bedurften im Jahre 2011 zu Beginn der Programmumsetzung der Aktualisierung, Systematisierung und Operationalisierung unter Integration der regional- und zielgruppenspezifisch ausformulierten Interventionsansätze der Modellversuche (siehe dazu die Übersicht im Abschnitt 2.2.1: Zielsystem des Förderschwerpunkts „Neue Wege/Heterogenität“).

Es würde zu weit führen, an dieser Stelle die Handlungsansätze aller 17 Modellversuche aufzuführen, die regional, betrieblich und zielgruppenspezifische Facetten der Heterogenitätsthematik aufgegriffen hatten, um für die *duale betriebliche Ausbildung* innovative und praktikable Lösungsansätze zu entwickeln und zu erproben. Daher seien die fünf strukturierenden Handlungsfelder (s. Abb. 1), in denen in der Regel mehrere Modellversuche arbeiteten, näher charakterisiert. Drei davon folgen dem Prinzip der BMBF-Initiative „Abschluss und Anschluss – Bildungsketten bis zum Ausbildungsabschluss“:

- ▶ Entwicklung von Ausbildungsmärkten: Förderung der Attraktivität des dualen Systems der Berufsausbildung insgesamt und von Ausbildungsberufen im Besonderen;
- ▶ betriebliche Berufsorientierung und Berufsvorbereitung: Stärker als bisher üblich wurden Ausbildungsunternehmen in die Berufsorientierung und -vorbereitung einbezogen, um damit bessere Bedingungen für einen direkten Übergang von der Schule in die Ausbildung zu schaffen;
- ▶ externes Ausbildungsmanagement bzw. assistierte Ausbildung: Beratung und Unterstützung der Unternehmen in allen sie betreffenden Fragen der Ausbildung: von der Klärung des Ausbildungsbedarfs bis zur Sicherung des Ausbildungserfolges.

Zwei Handlungsfelder hatten Querschnittsaufgaben im Fokus, die auch in anderen Handlungsfeldern relevant sind:

- ▶ Qualifizierung des Ausbildungspersonals für einen neuen Umgang mit Heterogenität vor und während der betrieblichen Ausbildung bis zum erfolgreichen Abschluss,
- ▶ Verzahnung der regionalen Bildungssysteme bzw. Vernetzung der Akteure: Initiierung und Förderung einer besseren Kommunikation und Kooperation von beteiligten Institutionen und Personen im Sinne einer strategischen Vernetzung von allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen, Ausbildungsbetrieben, Kammern, Arbeitsagenturen und Jobcentern wie auch einschlägigen Verbänden und Bildungsdienstleistern.



Diese fünf Handlungsfelder waren das Ergebnis einer mehrstufigen Analyse und Verdichtung der Dokumente und Materialien aus der Begleitung der Modellversuche. Erreicht wurde damit eine Reduktion der Komplexität und Vielfalt der von den Modellversuchen entwickelten Konzepte und Instrumente in einer nachvollziehbaren und überschaubaren Systematik der Programminterventionen.

Theoretisch war im Forschungskonzept zu berücksichtigen, dass Heterogenität in der beruflichen Bildung kein neuer und erst recht kein statischer Zustand ist (STUBER 2004; KIMMELMANN 2009; HAGEDORN 2011, S. 403–423; RATZKI 2005; SCHÜMER 2005). Bedingt durch Veränderungsprozesse in Wirtschaft und Gesellschaft, aber auch durch das Bildungssystem entwickeln und verändern sich ebenso die Ausprägungen der Heterogenität im Übergang zur Ausbildung sowie im dualen Ausbildungssystem selbst mit einer meist nicht vorhersehbaren Dynamik – nicht nur bei Jugendlichen, sondern auch bei Ausbildungsbetrieben und vor allem im Regionalkontext.

Darauf hatte die Begleitforschung im Förderschwerpunkt kontinuierlich zu achten. Hierbei wurde die Relevanz empirischer Veränderungen im Forschungsfeld analysiert und ggf. für eine Reformulierung der Forschungshypothesen genutzt. Beispiele dafür sind:

- Der gestiegene Handlungsdruck vornehmlich für kleine und mittlere Unternehmen bei der Besetzung von Ausbildungsstellen angesichts stark rückläufiger Bewerbungen hatte Einfluss auf die Bereitschaft der Kooperationspartner von Modellversuchen, neue Wege zu gehen, vor allem auf den politischen Verbandsebenen.

- Zwischen 2011 und 2014 hatte sich das Spektrum der migrationsbedingten Heterogenitätsmerkmale durch die politisch erwünschte Anwerbung junger Südeuropäer/-innen und/oder die geduldete Zuwanderung von Roma aus den neueren osteuropäischen Mitgliedstaaten verändert.

Neuere Studien, Berichte, Statistiken mit Daten und Trends zu den diversifizierten Ausbildungsmärkten aus der empirischen Bildungsforschung des BIBB und anderer Institutionen wurden von der wissenschaftlichen Begleitung in ihrer Relevanz für den Förderschwerpunkt kritisch reflektiert und handlungsorientiert aufbereitet (JENEWEIN 2013).

Grundsätzlich hatte die Begleitforschung in den Umsetzungsjahren auch zur weiteren Klärung und praktikablen Operationalisierung des in deutschen Bildungsdiskursen eher als „Problem“ denn als „Chance“ verstandenen Begriffs „Heterogenität“ beizutragen. Die Förderung des Lernens in heterogenen Lerngruppen ist in der Berufspädagogik vor allem in schulischen Kontexten ein Dauerthema. In Ausbildungsunternehmen, zumal der kleinen und mittleren, die im Förderschwerpunkt „Neue Wege/Heterogenität“ die Hauptzielgruppe bildeten, stieß dieser berufspädagogische bzw. programmspezifische Begriff auf die Indifferenz der Praktiker/-innen. In der Programmsprache wurde er durch den additiv gesetzten, positiv konnotierten Begriff „Diversity“ oder auch soziokulturelle „Vielfalt“ ergänzt (ALBRECHT/ERNST/WESTHOFF et al. 2014; STUBER 2004; KIMMELMANN 2009, S. 129–151; LEIPRECHT 2009, S. 66–77; ALBRECHT/WESTHOFF/ZAURITZ 2014, S. 5–10).

Dabei zeigte sich, dass in der Ausbildungspraxis der Unternehmen weniger die Bewältigung von Heterogenität oder Vielfalt an sich ansteht. Im demografischen und sozialen Wandel sind vielmehr konkrete Problemlösungen für das Suchen und Finden von geeigneten Bewerberinnen und Bewerbern zur Besetzung der vorhandenen Ausbildungsplätze notwendig (JENEWEIN 2013, S. 1–10; 2015). Kleine und mittlere Unternehmen bilden im Durchschnitt ein bis zwei Auszubildende aus. Heterogene Lerngruppen sind vornehmlich für berufliche Schulen, die überbetriebliche Lehrunterweisung etc. eine Herausforderung.

In diesem Gesamtzusammenhang ist die Begleitung von Auszubildenden bis zum erfolgreichen Ausbildungsabschluss ein mehrdimensionaler Lernprozess für alle Beteiligten (MARCHL/LEHMANN 2013, S. 1–9; MARCHL 2014, S. 39–46). Je nach Handlungskontext spielen nur ganz bestimmte Merkmale der Jugendlichen eine Rolle, die im ausbildungsförderlichen Umgang damit ein entsprechend handlungskompetentes Ausbildungspersonal bzw. dessen Unterstützung erfordern. Mit einem heterogenen Bewerberpotenzial sind Ausbildungsunternehmen, vor allem auf den regionalen und lokalen Ausbildungsmärkten, auch mit bestimmten Teilausbildungsmärkten konfrontiert. Angesichts von Ausbildungsbewerber/-innen mit unterschiedlichen, augenscheinlich eher weniger günstigen Ausbildungsvoraussetzungen müssen kleine und mittlere Unternehmen lernen, auf diese zuzugehen und erweiterte Kriterien für die Ausbildungsseignung künftiger Fachkräfte anzulegen.

Während der Programmumsetzung waren im gemeinsamen Forschungsprozess vor allem nicht antizipierte Frage- und Problemstellungen aus den Modellversuchen aufzugreifen, um im Rahmen einer reaktiven Beratung zur Weiterentwicklung der Handlungskompetenz aller Akteure beizutragen und eine wissenschaftliche koproduktive Lösungsfindung im Kontext des Programms zu unterstützen.

Ziele der begleitenden formativen Evaluation waren daher erst die systematische Erfassung (Dokumentation) und dann eine kontinuierliche problemorientierte Auswertung der Aktivitäten und Resultate der Modellversuchsarbeit mit entsprechenden Rückmeldungen an die Akteure. Die summative Evaluation zielte demgegenüber auf eine bilanzierende Bewertung des jeweils Erreichten auf Einzel- und Gesamtebene. Die Steuerungsentscheidungen der Programmleitung wurden damit auf eine auch extern nachvollziehbare und belastbare empirische Basis gestellt. Gemäß der Differenzierung von internen und externen Transferaufgaben leistete die wissenschaftliche Begleitung zusammen mit der Programmleitung die Organisation und Ausgestaltung des programminternen Transfers. Als Hauptaufgabe fiel der wissenschaftlichen Begleitung die Förderung des Wissens-, Erfahrungs- und Ergebnistransfers im Rahmen von moderierten Workshop- und Tagungsaktivitäten sowie deren Dokumentation zu. Beiträge der wissenschaftlichen Begleitung zum externen Transfer bestanden in der aktiven und bedarfsorientierten Unterstützung der Transferaktivitäten der einzelnen Modellversuche in den Regionen. Auf Programmebene lieferte die wissenschaftliche Begleitung Beiträge

- ▶ zur Öffentlichkeitsarbeit des BIBB: Entwicklung von Informationsangeboten auf der Website des Modellversuchsprogramms, inhaltliche und redaktionelle Mitarbeit an Informationen des BIBB (Infobriefe, Programmbroschüren, Infoblätter der Modellversuche),
- ▶ zum Veranstaltungsmanagement, den Veranstaltungen des Förderschwerpunktes im Rahmen von Konferenzen und Tagungen,
- ▶ zu Publikationen unterschiedlicher Art, inklusive der Unterstützung von Autor/-innen aus den Modellversuchen bei Veröffentlichungen und Veranstaltungen.

Kurz zusammengefasst kann festgehalten werden: Im Modellversuchsprogramm „Neue Wege/Heterogenität“ haben nach den vorliegenden Piloterfahrungen die emergenten, nicht geplanten und/oder nicht planbaren prozessbedingten Anforderungen ein stärkeres Gewicht erhalten. Dies mag auch auf den Umfang des Förderschwerpunktes zurückgehen, hat jedoch auch einen systematischen Grund in der zweiten, programmbezogenen Handlungsebene. Im Vergleich zu früher gibt es ein deutlich erweitertes Aufgabenspektrum der Kooperation und Koordination: für die Programmleitung wie für die wissenschaftliche Begleitung.

2.2.3 Handlungsansatz und Vorgehen der Begleitforschung

Der schon in Vorläuferprogrammen bewährte – und in der Leistungsbeschreibung des BIBB geforderte – Aktionsforschungsansatz, der die Partizipation aller Akteure und eine koproduk-

tive Erkenntnisgewinnung in komplex vernetzten Forschungs- und Entwicklungsprozessen gewährleistet, bildete eine erfahrungs- und wissensbasierte Grundlage für die wissenschaftliche Begleitung des Förderschwerpunkts „Neue Wege/Heterogenität“. Allerdings mussten die Aktionsforschungsmethoden vor allem im Hinblick auf die Erkenntnis- und Steuerungsbedarfe der Programmebene erweitert werden. Bereits in der Startphase mussten 18 unterschiedliche Modellversuchskonzepte in einen systematischen Zusammenhang mit den Programmzielen und -intentionen als gemeinsame Handlungsfelder des Förderschwerpunktes gebracht werden. Synthese und Verallgemeinerung von handlungsfeldspezifischen (Teil-)Ergebnissen haben daher im gesamten, interaktiv auf zwei Ebenen gestalteten Forschungsprozess ein wesentlich stärkeres Gewicht als im Forschungskontext eines einzelnen Modellversuchs. Die iterativen Prozesse, die sowohl auf Handeln (Veränderung, Verbesserung) als auch Forschung (Verstehen, Wissen, Theoriebildung) zielen, wurden in der Umsetzung deutlich komplexer, was die Wechselwirkung der beiden Zielsetzungen und die intendierte Partizipation der Akteure betrifft (JABLONKA/JENEWEIN/MARHL 2016, S. 83–103). Die Innovationen im methodischen Vorgehen der Aktionsforschung und/oder der Begleitung lassen sich wie folgt charakterisieren:

- a) *Beratung und Unterstützung der Modellversuche durch „erste Ansprechpartner/-innen“:* Die 17 Vorhaben hatten bundesweit verteilte Standorte in verschiedenen Regionen mit sehr unterschiedlichen Kontextbedingungen, was die Problemlage von Zielgruppen (Jugendliche, Ausbildungsunternehmen) auf regionalen und/oder branchenspezifischen Ausbildungsmärkten und Kooperationspartner/-innen betraf. Da diese Vielfalt der Vorhaben programmatisch erwünscht war, mussten die einzelnen Modellversuche wie früher auch durch eine kontinuierlich verfügbare wissenschaftliche Begleitung ihres Vorhabens konkret begleitet und auf verschiedenen Handlungsebenen unterstützt werden. Realisiert wurde dies im Förderschwerpunkt „Neue Wege/Heterogenität“ durch eine regionale Clusterung der Modellversuche. Jedes der drei Institute der wissenschaftlichen Begleitung war schwerpunktmäßig für ein Cluster zuständig (im Norden und Osten, in der Mitte/im Westen sowie im Süden Deutschlands). Die formativ begleitende Evaluation von Prozessen und Produkten fand somit in direkter Kooperation von Modellversuchsträgern und der jeweils zuständigen wissenschaftlichen Begleitung statt. Jeder Modellversuch wurde im Durchschnitt sechsmal von der wissenschaftlichen Begleitung aufgesucht.
- b) *Erarbeitung einer Zielsystematik:* Bei dezentralen Zuständigkeiten für einzelne Modellversuche musste ein einheitliches Vorgehen der wissenschaftlichen Begleitung sichergestellt werden. Für die interaktiv durchgeführte Zielklärung des Einzelvorhabens wurde eine Zielsystematik mit drei Zielebenen (Leit-, Mittler- und Handlungsziele) eingeführt. Danach verfügte jeder Modellversuch über ein eigenes Zieldiagramm (Visualisierung) sowie eine Zielmatrix mit überprüfbarer Aktivitäten- und Meilensteinplanung (Arbeits- und Zeitplan). Diese handlungslogische Strukturierung ermöglichte eine ständige Rückkopplung zur Programmebene und den dort ebenfalls prozessual ausdifferenzierten Zielen.

Der Förderschwerpunkt hatte damit eine gemeinsame Verständigungsbasis für die kommunikationsintensiven Feedback-Prozesse zu Fortschritten, Zwischen- und Endergebnissen. Erreicht wurde damit eine allseitige Transparenz und Nachvollziehbarkeit der gemeinsamen Arbeit, nicht zuletzt auch für das BMBF.

- c) *Identifizierung von modellversuchsübergreifenden Handlungsfeldern*: Aufgrund der bereits frühzeitig absehbaren Breite und Vielfalt der Konzepte und Instrumente von zuletzt 17 Modellversuchen wurden in mehreren Schritten und Abstimmungsrunden von der wissenschaftlichen Begleitung, der Programmleitung und den Modellversuchen fünf zentrale Handlungsfelder identifiziert. Anhand der Handlungsfeldsystematik konnten Handlungsansätze für die Berufsbildungspraxis und -forschung identifiziert werden, die von mehreren Modellversuchen parallel, wenn auch mit unterschiedlicher Akzentuierung verfolgt wurden. Im Endergebnis wurden für eine heterogenitätsbewusste Gestaltung dieser Handlungsfelder von den Modellversuchen neue, zum Teil komplementär verknüpfbare Problemlösungsansätze und praxistaugliche Instrumente geliefert. Mit dem Konzept der Handlungsfelder wurden auch die Transferfelder für die Ergebnisse und deren Verbreitung identifiziert. Und die von der wissenschaftlichen Begleitung erarbeiteten Empfehlungen und Anregungen für die Berufsbildungspraxis, die Politik und die Wissenschaft bezogen sich ebenfalls auf die aktuellen Herausforderungen, die diese Handlungsfelder der Berufsbildungspraxis und -politik im Jahr 2015 stellen.
- d) *Strategische Vernetzung der Modellversuche im Forschungs- und Entwicklungsnetzwerk „Neue Wege/Heterogenität“*: Die insgesamt sechs Arbeitsforen des Förderschwerpunktes sowie vier zusätzliche von der Programmleitung eingerichtete Netzwerktreffen, mit denen die in bisherigen Programmformaten vorliegenden Erfahrungen aufgegriffen werden konnten, hatten für die Identitätsbildung, die Vernetzung, die Kooperation und den Austausch aller Beteiligten eine unverzichtbare strategische Funktion. *Face-to-Face-Kontakte* beförderten das Kennenlernen von Personen und Modellversuchsarbeiten, welche der/die einzelne wissenschaftliche Begleiter/-in nicht bereits aus Kontakten auf Ebene der einzelnen Modellversuche kannte und umgekehrt. Nach den neueren Erkenntnissen der Aktionsforschung in Netzwerken erweitern dezentral selbstständig arbeitende Netzwerkknoten, d. h. an einem bestimmten Thema arbeitende Modellversuchsgruppen, das innovative Erkenntnis- und Ergebnispotenzial der Netzwerkarbeit (MARCHL/MUSY 2014, S. 35–49).
- e) *Einrichtung eines Monitoring- und Dokumentationssystems*: Zur Unterstützung der systematischen und kontinuierlichen Erfassung von Daten und Informationen zum Fortschritt der Modellversuchsarbeit wurde im Förderschwerpunkt „Neue Wege/Heterogenität“ ein von Modellversuchen online bearbeitbares Monitoring- und Dokumentationssystem eingeführt, das der gemeinsamen Zielsystematik entsprach. Die Modellversuche konnten sukzessiv erreichte Handlungsziele, hinterlegt mit Ereignissen und Unterlagen, dokumentieren und im Rahmen ihrer kontinuierlichen Selbstevaluation auswerten. Programmlei-

tung, Administration und das Team der wissenschaftlichen Begleitung konnten darauf zugreifen, um sich modellversuchsspezifisch über Fortschritte und Zwischenergebnisse, aber auch über Schwierigkeiten und Probleme bei der Umsetzung des Vorhabens zu informieren. Neben der Unterstützung der intersubjektiven Reflexion und Analyse stellt das Monitoring- und Dokumentationssystem auf Programmebene ein Instrument für die summativ-evaluative Evaluation und eine datenbasierte Erforschung der empirischen Wirkungen der Interventionen des Förderschwerpunkts bereit.

- f) *Neuprofilierung von Öffentlichkeitsarbeit und externem Transfer*: Für den neuen Programmtyp hat die wissenschaftliche Begleitung „Neue Wege/Heterogenität“ eine weiterentwickelte, begrifflich klar ausdifferenzierte Transferkonzeption vorgelegt. Bisher wurden „Transfer und Verstetigung“ häufig in einem Atemzug und oftmals ohne handlungslogische Differenzierung und Operationalisierung genannt. Dies führte zumindest in den Berichten der Modellversuche, aber auch in der Kommunikation stets zu begrifflichen Abgrenzungsproblemen. Verbreitung, Verstetigung und Transfer der Resultate des Förderschwerpunkts und der Modellversuche zielen generell auf Nachhaltigkeit und Wirksamkeit des Programms ab. Sie bilden einen Zusammenhang, unterscheiden sich jedoch im Hinblick auf jeweils konkrete Zielsetzungen, die jeweiligen Adressaten, Aktivitäten und Vorgehensweisen.

Die *Verbreitung* von Erkenntnissen und Produkten geschieht über Öffentlichkeitsarbeit und Publikationstätigkeiten. Sie wendet sich an ein breiteres Zielpublikum außerhalb des Förderschwerpunkts, das ähnlichen Handlungsbedarf hat und in vergleichbaren Handlungsfeldern tätig ist, und/oder an Forschungs- bzw. Programm-Communities, die an vergleichbaren Themen und Zielsetzungen arbeiten. Mit der Verbreitung sind Aufgabenstellungen verbunden, in denen Kommunikation und Kooperation im (über-)regionalen Kontext eine zentrale Rolle spielen. Akteure aus Wirtschaft, regionalen Unternehmen, Politik und Wissenschaft werden – unter Bezug auf eigene Zielsetzungen – für Fragestellungen und Herausforderungen der Heterogenität und der Fachkräftesicherung sensibilisiert und an Ergebnissen interessiert.

Eine *Verstetigung* von Handlungsansätzen und Produkten der Modellversuche findet statt, wenn diese nach dem Auslaufen der Förderung in Anschlussprojekte übergehen und/oder als Dienstleistungsangebote von den Modellversuchen bzw. deren Partnerorganisationen für einen nachprüfbar längeren Zeitraum weiter verfügbar sind. Um das zu gewährleisten, entwickeln die Trägerorganisationen Verwertungskonzepte mit Geschäfts- und Finanzierungsmodellen.

Ein *Transfer* von Handlungsansätzen, Produkten und Instrumenten findet dann statt, wenn außerhalb des Modellversuchskontexts neue Akteure die Entscheidung zur Adaption, Anpassung und Anwendung der Konzepte und Instrumente treffen. Das erfordert transferfähig generalisierte und adressatenorientiert aufbereitete Produkte. Transfer setzt gezielte Verbreitungs- und Öffentlichkeitsarbeit voraus, ist aber erst dann tatsächlich erreicht, wenn

über Konsultationen und Vereinbarungen die Aneignung von Erkenntnissen und Ergebnissen durch andere Akteure in ihren institutionellen Kontexten erfolgt. Genau genommen müssen die transferierten Produkte an diesen neuen Kontext neu angepasst werden, um dort ihre Veränderungswirkung entfalten zu können.

2.2.4 Erfahrungen aus der Umsetzung der Begleitforschung

Die auf Programmebene angesiedelte wissenschaftliche Begleitung hat zu den im Folgenden näher erläuterten konzeptionellen Veränderungen geführt. Das ist – um es vorwegzunehmen – ein wissenschaftlicher Gewinn für die gestaltungsorientierte Modellversuchsforschung. Aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchsprogramms „Neue Wege/Heterogenität“ gehen damit gestiegene Anforderungen an den Methodeneinsatz nach dem Prinzip der Methodentriangulation sowie, damit verbunden, der Einhaltung von Standards der Evaluation einher. Mit diversifizierten Kompetenzen ausgestattete Begleitkonsortien können dies grundsätzlich besser leisten, da sie in der personellen und institutionellen Besetzung unterschiedliche, sich jedoch funktional ergänzende Leistungsprofile verknüpfen. Dies gehört aus unserer Sicht zu den neuen *Stärken einer wissenschaftlichen Begleitung auf Programmebene*.

Der Mehrwert der Kooperation liegt zum einen in den Erkenntnisgewinnen, die nur aus der kritisch reflektierten Zusammenführung einzelner Arbeitsergebnisse resultieren können, zum anderen in der Mobilisierung interinstitutioneller Ressourcen. Dies zeigte sich vor allem beim Transfer von Ergebnissen in das Wissenschaftssystem. Durch Aktivitäten der Universität Magdeburg konnten sowohl Studierende an die Modellversuchsforschung herangeführt werden als auch im Rahmen von Masterarbeiten zu einer wissenschaftlichen Fundierung der Modellversuchsarbeit zu bestimmten Themen beitragen.

Wesentlich stärker als in früheren Begleitkonzepten sind Datenkompatibilität und kontinuierliche, intersubjektiv überprüfbare Analysen des Forschungs- und Entwicklungsfeldes gefragt. Der Aktionsforschungsansatz mit seiner spezifischen Theorie-Praxis-Kooperation kann auf Programmebene deutlich breiter angelegt werden. Demzufolge können mit synthetisierten Programmsergebnissen Aussagen und Empfehlungen von größerer Reichweite entwickelt werden, die beispielsweise für die bildungspolitische Diskussion und die berufliche Ordnungsarbeit des BIBB, aber auch der Verbände (Stakeholder, Sozialpartner) handlungsrelevante Erkenntnisse und praktikable Lösungsansätze liefern. Demzufolge sind auch mittel- und langfristige Transferkonzepte strategisch gezielter auf Multiplikator/-innen und Transferpartnerschaften auszurichten.

Aufgrund einer kompatiblen und damit auch belastbaren Daten- und Informationslage konnte eine methodisch fundierte Erfolgsbewertung der 17 Modellversuche des Förderschwerpunkts „Neue Wege/Heterogenität“ geleistet werden. Das stärkt die wissenschaftliche Qualität gerade der qualitativen Modellversuchsforschung. Die neuere, in der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsnetz (AGBFN) geführte Debatte zur „Qualitätsentwicklung in der

Berufsbildungsforschung“ argumentiert in diese Richtung. Hier wird zur Überwindung von unproduktiven Polarisierungen für eine „konstruktive Komplementarität“ von Forschungszugängen und jeweils für bestimmte Erkenntnisziele mehr oder weniger geeignete Methoden (u. a. EULER 2013, S. 40 f.) plädiert.

In der Modellversuchsforschung auf Programmebene entstehen neue Forschungspotenziale mit erweitertem Anspruchsniveau. Diese wurden in der ersten Umsetzung des neu strukturierten Förderschwerpunkts noch nicht voll ausgeschöpft. Erwartungen und Anforderungen von Modellprojekten und Programmleitung – zwei Handlungs- und Forschungsebenen – auf zeitnahe Unterstützung durch die wissenschaftliche Begleitung setzten Grenzen für eine gemeinsam reflektierte methodische Ausdifferenzierung von Konzepten und Instrumenten einerseits und der diskursiven Theoriearbeit andererseits. Aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung „Neue Wege/Heterogenität“ sind für die Weiterentwicklung des Programmtyps folgende Aspekte zu bedenken:

Auf Modellversuchsebene hat sich die Funktion des sogenannten „Hauptansprechpartners“ – also jeweils einer/einem Zuständigen aus dem Team der wissenschaftlichen Begleitung für die Kommunikation, Beratung und Begleitung eines Modellversuchs – nach Einschätzung aller Beteiligten außerordentlich bewährt. Nach diesem Modell könnte in Zukunft auch eine arbeitsteilige Zuordnung zu den Aufgaben der Programmleitungsebene gestaltet werden, um bei Förderschwerpunkten vergleichbaren Umfangs der Gefahr der Überkomplexität der Kommunikations- und Abstimmungsprozesse zu entgehen.

Um die gemeinsame Modellforschungsarbeit theoretisch und praktisch effektiv zu gestalten, wäre eine auf bestimmte Forschungsfragen und/oder programmatische Teilziele konzentrierte Fokusgruppenarbeit sinnvoll. Fokusgruppen können mit fachlich-thematisch ausgewiesenen Expert/-innen aus den Modellversuchen, dem Kreis der wissenschaftlichen Begleiter/-innen sowie Programmverantwortlichen besetzt sein und sich beispielsweise der Erarbeitung und dem Transfer auch von *Programmergebnissen* widmen.

Im neuen Programmformat war nach den Förderrichtlinien nicht mehr vorgesehen, dass der einzelne Modellversuch eine eigene wissenschaftliche Begleitung hat. Im größten Förderschwerpunkt „Neue Wege/Heterogenität“ hat sich jedoch gezeigt, dass einige Modellversuche durchaus eine kontinuierliche wissenschaftliche Unterstützung ihres Vorhabens benötigt hätten, um die gesetzten Ziele zu erreichen und qualitativ passable und transfergeeignete Produkte zu erarbeiten. Daraus resultierte für eine Reihe von Modellversuchen, die im Rahmen des Antragsverfahrens eine eigene wissenschaftliche Kompetenz nicht einbezogen hatten, ein zum Zeitpunkt der Beauftragung der wissenschaftlichen Begleitung in diesem Umfang nicht vorhersehbarer konkreter Unterstützungsbedarf. Hieraus ergab sich, dass die auf Programmebene eingerichtete und eigentlich den Programmzielen verpflichtete wissenschaftliche Begleitung zu einem wesentlichen Umfang konkrete versuchsfördernde und -stützende Aufgaben für einzelne Modellversuche übernehmen musste, im Interesse sowohl des Modellversuchs- als auch des Programmerfolgs.

Darüber hinaus hat es sich im Förderschwerpunkt „Neue Wege/Heterogenität“ als problematisch erwiesen, dass bei nahezu zeitgleichem Start mit den Modellversuchen die Laufzeit der wissenschaftlichen Begleitung die der Modellversuche nur um zweieinhalb Monate überschritt. Dies ging zulasten der Evaluation der von den Modellversuchen in der Praxis erzielten Veränderungswirkungen, aber auch der Wirkung ihrer Verstetigungs- und Transferaktivitäten nach der Förderlaufzeit – auch hier von Modellversuchen *und* Programm.

3. Empfehlungen für zukünftige Modellversuchsprogramme

3.1 Weiterentwicklung der Förderkriterien für Modellversuche

Da Modellversuchsprogramme nach wie vor den Anspruch stellen, gemeinsam mit der Berufsbildungspraxis die Aktionsforschung zur Innovationsentwicklung in der beruflichen Bildungspraxis voranzutreiben, sollte das wissenschaftliche Kompetenzniveau des Einzelvorhabens bzw. die Integration von einschlägiger wissenschaftlicher Kompetenz in den jeweiligen Modellversuch bereits im Antragsverfahren eine größere Rolle spielen. In der Antragsevaluation sollte dieser für die Programmleitung und die wissenschaftliche Begleitung planungs- und handlungsrelevante Aspekt explizit reflektiert und bewertet werden, da dies den Begleitungs- und Beratungsaufwand besser abschätzbar macht. Abgesehen von einer ggf. erforderlichen Nachsteuerung in den betreffenden Einzelvorhaben ließe sich damit generell eine Verstärkung des wissenschaftlichen Kompetenzprofils im Forschungs- und Entwicklungsnetzwerk eines Förderschwerpunktes erreichen.

3.2 Status der wissenschaftlichen Begleitung

Aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung „Neue Wege/Heterogenität“ sollten in Zukunft für das neue Programmformat klarere Regelungen hinsichtlich der fachlichen Weisungsgebundenheit an die Programmleitung im neuen Programmformat entwickelt werden. Dies betrifft die Unabhängigkeit der wissenschaftlichen Begleiter/-innen beispielsweise bei der Aufbereitung von Forschungsergebnissen oder bei der Veröffentlichung eigener wissenschaftlicher Erkenntnisse und Ergebnisse. Bedingt durch die Besonderheiten der Programmbegleitung in Förderschwerpunkten, die im Rechtsrahmen der Auftragsvergabe durch das BIBB geregelt werden, ist der Rechtsrahmen in der Zusammenarbeit zwischen Programmverantwortung einerseits und Wissenschaftssystem andererseits neu zu reflektieren. Der Konsens, dass gestaltungsbasierte Forschung in Modellversuchsprogrammen multiperspektivisch angelegt und im Theorie-Praxis-Dialog durchgeführt werden soll, schließt einen transparenten kritischen Diskurs zwischen wissenschaftlicher Begleitung und Programmleitung zu den Befunden, deren Bewertung und Verwertung ein.

3.3 Lernende Weiterentwicklung der Modellversuchsforschung

Aus der Reflexion der Piloterfahrungen aus dem Modellversuchsförderschwerpunkt „Neue Wege/Heterogenität“ werden hier einige Schlussfolgerungen für die künftige Entwicklung von Modellversuchsförderschwerpunkten als „lernende Programme“ gezogen, die ihre Forschungspotenziale kennen und gezielt ausbauen. Die wissenschaftliche Begleitung auf Programmebene bietet Chancen, die *Qualität und Relevanz* der kooperativen Modellversuchsforschung zur „Entdeckung und Entwicklung innovativer Lösungen für offene Probleme“ (EULER 2013, S. 37 f.) weiterzuentwickeln. In Kooperation mit der Programmleitung sollte das Instrument der Sequenzierung auf Programmebene für die Planung und Koordination angewendet werden. Konkret bedeutet das erweiterte Zeiträume a) für die *Vorbereitung der Umsetzung* des Förderschwerpunktes (Set-up-Phase) und b) für die *Auswertung der Programmresultate* im Hinblick auf eine mit dem BIBB abgestimmte, nach Adressaten differenzierte horizontale (lokale, regionale Praxis) und vertikale (Berufsbildungs- und Ordnungspolitik von Bund und Ländern) Transferstrategie und deren Umsetzung. Die Vor- und Nachlaufzeit der wissenschaftlichen Begleitung wäre mit der geplanten Programmlaufzeit, die nicht mit dem Ende der Laufzeiten von Modellversuchen zusammenfällt, zu synchronisieren.

Da in den wissenschaftlich begleiteten Modellversuchsprogrammen neuen Typs zwei Handlungsebenen mit einer je eigenen Akteurskonstellation und Aufgabenstellung verknüpft werden müssen, wäre eine Art Handlungsrahmenplan des Programms eine Strukturierungshilfe für die gemeinsame Arbeit von Programmleitung und wissenschaftlicher Begleitung bei der Umsetzung. Für eine künftige Programmplanung relevant sind

- ▶ die funktionale Abstimmung der Laufzeiten von Programm, Modellversuchen und wissenschaftlicher Begleitung im Hinblick auf die unterschiedlichen Aufgabenstellungen (was auf der Programmebene Planungs- und Nachbereitungsphasen einschließt und ein entsprechendes finanzielles Förderbudget nach sich zieht),
- ▶ die Koordination von Laufzeiten in folgenden denkbaren Optionen:
 - ▶ in die Förderrichtlinie aufgenommene generelle Verlängerung der Laufzeiten aller geförderten Modellversuche um eine *Transferphase auf Programmebene* von mindestens sechs, maximal zwölf Monaten oder
 - ▶ eine finanziell geförderte Verlängerung der Laufzeit für ausgewählte Modellversuche, die nach Einschätzung von wissenschaftlicher Begleitung und Programmleitung für den *Programmtransfer* besonders relevante Ergebnisse erzielen, weil beispielsweise Handlungsansätze und -instrumente in einem erweiterten beruflichen Bildungskontext nutzbar und einsetzbar sind.

Damit könnten ausgewiesene Modellversuchsexperten und -expertinnen in die Aufbereitung von Programmtransferprodukten einbezogen werden. Im Sinne eines produktiven Netzwerk-

knotens ließe sich auf diese Weise auch das Forschungs- und Entwicklungsnetzwerk eines Förderschwerpunkts verstetigen.

Angesichts der vom BMBF förderstrategisch intendierten systemischen Verzahnung von Förderinstrumenten und Programmen sowie einer verstärkten Zusammenarbeit von Bundes- und Länderministerien beim Ausbau präventiver Förderstrukturen in der Berufsorientierung, im Übergangsbereich, in der Berufsausbildung und im weiteren Prozess des lebenslangen Lernens ist eine neue Prioritätensetzung für Verbreitung und Transfer von praxiserprobten und -bewährten Ergebnissen von Modellversuchen geboten. Die Stärke und Praxisrelevanz der Modellversuchskonzepte resultiert bereits aus der engen Kooperation mit KMU und in regionalen Netzwerken. Für alle angesprochenen Politikfelder bedarf der Ergebnistransfer allerdings weiterer institutioneller Politikunterstützung durch das BIBB, das BMBF, der Allianz für Aus- und Weiterbildung sowie der Sozialpartner generell.

Strategisch liegt in der Entwicklung von innovativen Transferförderprogrammen und der Förderung von neu konzipierten Transferprojekten die Chance, systemisch und strukturell erwünschte Nachwirkungen von Förderprogrammen kontrolliert und wissenschaftlich begleitet sicherzustellen. Mit der Einbeziehung von Ergebnissen aus der Umsetzung „lernender“ Modellversuchsprogramme können die Outcomes in einer Follow-up-Phase optimiert und gezielt in den vertikalen, alle Bereiche der Berufsbildungssysteme in einen Bund und Länder umfassenden Transfer gebracht werden.

Literatur

- ALBRECHT, Günther; WESTHOFF, Gisela; ZAURITZ, Manuela: Neue Wege im Umgang mit Heterogenität, Vielfalt und Diversity in der Berufsbildung. Ergebnisse einer Expertendiskussion aus heutiger Sicht. In: ALBRECHT, Günther; WESTHOFF, Gisela; ZAURITZ, Manuela (Hrsg.): Strategien für Betriebe im Umgang mit Heterogenität und Vielfalt in der beruflichen Bildung. Hrsg. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn 2014, S. 5–10. – URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a33_mv_heterogenitaet_24180_bibb_grundposition_neue_wege_1301_online-version_hw56b_gw_01.pdf (Stand: 19.05.2015)
- BAU, Henning; HOLZ, Heinz; SCHEMME, Dorothea (2001): Innovation und Transfer durch modellversuchsübergreifende Arbeitskreise. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis BWP (2001) 2, S. 18–22
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2014. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2014. – URL: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/BIBB_Datenreport_2014.pdf (Stand: 17.12.2015)
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2013. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2013. – URL: https://datenreport.bibb.de/media2013/BIBB_Datenreport_2013.pdf (Stand: 17.12.2015)
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG BIBB (2010a): Richtlinien zur Förderung von Modellversuchen im Förderschwerpunkt „Neue Wege in die duale Ausbildung – Heterogenität als Chance für die Fachkräftesicherung“, Bonn 14. Mai 2010. – URL: https://www2.bibb.de/bibbtools/dokumente/pdf/Foerderrichtlinie_Heterogenitaet%281%29.pdf (Stand 10.01.2016)

- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG BIBB (2010b): Leistungsbeschreibung „Wissenschaftliche Begleitung von Modellversuchen im Förderschwerpunkt ‚Neue Wege in die duale Ausbildung – Heterogenität als Chance für die Fachkräftesicherung‘“. Bonn 2010. – URL: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/aus-schreibung_leistungsbeschreibung_2_wissenschaftliche_Begleitung_von_Modellversuchen_110111.pdf (Stand 10.01.2016)
- DIENBOSTEL, Peter; DIETRICH, Andreas; HOLZ, Heinz: Modellversuche im Spiegel der Zeit. In: 40 Jahre Bundesinstitut für Berufsbildung: 40 Jahre Forschen – Beraten – Zukunft gestalten. Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn 2010. – URL: <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show?id=6245> (Stand: 19.05.2015)
- Dick, Bob (2002): Action research: action *and* research. (Online). – URL: <http://www.aral.com.au/resources/aandr.html> (Stand: 19.05.2015)
- DICK, Bob (2000): Data-driven action research. (Online). – URL: <http://www.aral.com.au/resources/datadriv.html> (Stand: 19.05.2015)
- DICK, Bob (1997): Action learning and action research (Online). – URL: <http://www.aral.com.au/resources/actlearn.html> (Stand: 19.05.2015)
- DIETRICH Andreas; JAHN, Robert W.: Konzepte der Netzwerkbildung und Professionalisierung des beruflichen Bildungspersonals zur Bewältigung der Übergangs- und Integrationsprobleme in den neuen Bundesländern. In: KREKEL, Elisabeth M.; LEX, Tilly (Hrsg.): Neue Jugend, neue Ausbildung? Beiträge aus der Jugend- und Bildungsforschung. Bielefeld 2011
- DIETRICH, Andreas (2007): Kompetenzentwicklung und Reflexionsfähigkeit in Veränderungsprozessen: Perspektiven für Modellversuche und Entwicklungsprogramme. Beitrag zu Arbeitskreis 7.4. In: Potenziale mobilisieren – Veränderungen gestalten: Zukunft berufliche Bildung. 5. BIBB-Fachkongress 2007. Ergebnisse und Perspektiven. Bielefeld 2008. Beitrag zu Arbeitskreis 7.4 Kompetenzentwicklung und Reflexionsfähigkeit in Veränderungsprozessen“. CD-ROM ISBN 978 -3-7639-1108-0. – URL: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a11_jahresbibliografie_2008.pdf
- EIKELAND, Olav (2012): Action Research – Applied Research, Intervention Research, Collaborative Research, Practitioner Research, or Praxis Re-search? In: International Journal of Action Research (2012) 1, S. 9–44
- ERNST, Helmut; JABLONKA, Peter; JENEWEIN, Klaus; MARCHL, Gabriele; WESTHOFF, Gisela: Neue Wege in die duale Ausbildung – Heterogenität als Chance für die Fachkräftesicherung. Ergebnisse, Schlussfolgerungen und Empfehlungen. Hrsg.: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG. Bonn 2015. – URL: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/15_11_16_Schlussfolgerungen_und_Empfehlungen.pdf (Stand: 17.12.2015)
- ERNST, Helmut, WESTHOFF, Gisela (2011): Heterogenität und Vielfalt in der beruflichen Bildung: Modellversuche erschließen Potenziale. In: *bwp@* Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Einzelbeitrag aus Workshop 20, S. 1–16. – URL: http://www.bwpat.de/ht2011/eb/ernst_westhoff_ws20-ht2011.pdf (Stand 10.01.2016)
- EULER, Dieter: Unterschiedliche Forschungszugänge in der Berufsbildung – eine feindliche Koexistenz? In: SEVERING, Eckart; WEISS, Reinhold (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der Berufsbildungsforschung. Bielefeld 2012, S. 29–46

- FRICKE, Werner, EICKELAND, Olav (2012): Editorial. In: *International Journal of Action Research* (2012) 1, S. 5–8
- FRICKE, Werner (2005): Sozialwissenschaftler in Entwicklungsprozessen. Zur Funktion „wissenschaftlicher Begleitung“ in Modellversuchen aus Sicht eines Aktionsforschers. In: HOLZ, Heinz; SCHEMME, Dorothea (Hrsg.): *Wissenschaftliche Begleitung bei der Neugestaltung des Lernens. Innovation fördern, Transfer sichern. Bielefeld 2005*, S. 40–51
- GERHARDS, Christian; EBBINGHAUS, Margit (2014): Betriebe auf der Suche nach Ausbildungsbewerberinnen und -bewerbern: Instrumente und Strategien. Ergebnisse aus dem BIBB-Qualifizierungspanel 2013. In: *BIBB-Report 3/2014*. – URL: <https://www.bibb.de/de/18116.php> (Stand: 17.12.2015)
- GUSTAVSEN, Bjørn (2004): Making Knowledge Actionable: From Theoretical Centralism to Distributive Constructivism. In: *Concepts and Transformation* (2004) 2, S. 147–180
- GUSTAVSEN, Bjørn: Theory and Practice: the Mediating Discourse. In: REASON, Peter; BRADBURY, Hilary (Eds): *Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice*. London 2001, S. 17–26
- HAGEDORN, Jörg: Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung. Über die Schwierigkeit, die Einheit in der Differenz zu denken. In: HAGEDORN, Jörg u. a. (Hrsg.): *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung. Wiesbaden 2011*, S. 403–423
- HÖVELS, Ben: Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung in den Niederlanden. In: WESTHOFF, Gisela; JENEWEIN, Klaus; ERNST, Helmut (Hrsg.): *Kompetenzentwicklung in der flexiblen und gestaltungsoffenen Aus- und Weiterbildung. Bielefeld 2012*, S. 301–304
- HOLZ, Heinz; SCHEMME, Dorothea (Hrsg.): *Wissenschaftliche Begleitung bei der Neugestaltung des Lernens. Innovation fördern, Transfer sichern. Bielefeld 2005*, S. 263–274
- HOLZ, Heinz: Modellversuche initiieren und unterstützen – Erfolgsgeschichten der deutschen Berufsbildung. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis BWP* (2004) 2, S. 3–4
- HOLZ, Heinz; NOVAK, Hermann; SCHEMME, Dorothea; STAHL, Thomas (Hrsg.): *Selbstevaluation in der Berufsbildung. Konzept – Praxis – Grenzen – Handlungsbedarfe – Instrumente. Bielefeld 2004*. http://www.bibb.de/dokumente/pdf/BWP_2004_holz.pdf
- HOLZ, Heinz; SCHEMME, Dorothea; WESTHOFF, Gisela: Aktuelle Modellversuche fördern Bildungsinnovationen. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis BWP* (2004) 2, S. 5–8
- HOLZ, Heinz: Brauchen wir Modellversuche? In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis BWP* (2001) 2, S. 3–4
- HOLZ, Heinz: 30 Jahre BIBB – 30 Jahre Modellversuche als Mittler zwischen Innovation und Routine der Berufsbildung. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis BWP* (2000) 3, S. 18–22
- HOWALDT, Jürgen; SCHWARZ, Michael: Soziale Innovation. Konzepte, Forschungsfelder und -perspektiven. In: HOWALDT, Jürgen; JACOBSEN, Heike (Hrsg.): *Soziale Innovation. Auf dem Weg zu einem postindustriellen Innovationsparadigma. Wiesbaden 2010*, S. 87–108
- ISRAEL, Dagmar; KLAUS, Annegret; REISSMANN, Jürgen: Zusammenarbeit zwischen Bildungsträger und wissenschaftlicher Begleitung im Rahmen von Modellversuchen am Beispiel des Modellversuches Fachkräftesicherung für kleine und mittlere Unternehmen – Arbeitnehmerüberlassung als neue Richtlinie des externen Bildungsmanagements (FSA). In: WESTHOFF, Gisela (Hrsg.): *Gestaltung der Flexibilitätsspielräume in der Berufsbildung. Band 1: Gestaltungsoffene Aus- und Weiterbildung durch Handlungsforschung fördern. Konstanz 2006*, S. 43–49

- JABLONKA, Peter; JENEWEIN, Klaus; MARCHL, Gabriele: Handlungsansatz und Vorgehen der wissenschaftlichen Begleitforschung im Modellprogramm „Neue Wege/Heterogenität“. In: WESTHOFF, Gisela; ERNST, Helmut (Hrsg.): Heterogenität und Vielfalt in der beruflichen Bildung. Konzepte, Handlungsansätze und Instrumente aus der Modellversuchsforschung. Bonn/Bielefeld 2016, S. 83–103
- JABLONKA, Peter; WESTHOFF, Gisela (2013): BIBB-Modellversuchsförderschwerpunkt „Neue Wege in die duale Ausbildung. Heterogenität als Chance für die Fachkräftesicherung“. Ziele, Entwicklungen, aktuelle Befunde und Handlungsfelder. In: bwp@ Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Workshop 15. Hrsg.: JENEWEIN, Klaus; MARCHL, Gabriele; WESTHOFF, Gisela. S. 1–18. – URL: http://www.bwpat.de/ht2013/ws15/jablonka_westhoff_ws15-ht2013.pdf (Stand 10.01.2016)
- JABLONKA, Peter: Befragung von Ausbildungsbetrieben und Bildungsdienstleistern zum Thema „Heterogenität in der beruflichen Bildung – neue Entwicklungen aufgrund des demografischen Wandels“, Bonn 2009 (unveröffentlichter Forschungsbericht)
- JENEWEIN, Klaus: Berufsbildung im demografischen Wandel. In: lernen & lehren (2015) 1, S. 4–11
- JENEWEIN, Klaus; MARCHL, Gabriele; WESTHOFF, Gisela (Hrsg.): Neue Wege in die duale Ausbildung – Heterogenität als Chance für die Fachkräftesicherung. In: bwp@ Spezial 6, Workshop 15. Bonn 2013. – URL: <http://www.bwpat.de/ausgabe/ht2013/workshops/workshop-15> (Stand: 19.05.2015)
- JENEWEIN, Klaus (2013): Der demographische Wandel und seine Auswirkung auf die Fachkräfteversorgung der kleinen und mittleren Unternehmen. In: bwp@ Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Workshop 15. Hrsg.: JENEWEIN, Klaus; MARCHL, Gabriele; WESTHOFF, Gisela. S. 1–10. – URL: http://www.bwpat.de/ht2013/ws15/jenewein_ws15-ht2013.pdf (Stand 10.01.2016)
- JENEWEIN, Klaus: Zur Entwicklung der Kompetenzdiskussion in der Berufsbildung. In: WESTHOFF, Gisela; JENEWEIN, Klaus; ERNST, Helmut (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in der flexiblen und gestaltungsoffenen Aus- und Weiterbildung. Bielefeld 2012, S. 45–72
- JENEWEIN, Klaus: Modellversuche und Entwicklungsprojekte in der Berufsbildung. Zum Selbstverständnis wissenschaftlicher Begleitforschung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis BWP (2007) 1, S. 5–9
- JENEWEIN, Klaus: Evaluation im Rahmen wissenschaftlicher Begleitforschung zu Modellversuchen in der Berufsbildung. In: HOLZ, Heinz; SCHEMME, Dorothea (Hrsg.): Wissenschaftliche Begleitung bei der Neugestaltung des Lernens. Innovation fördern, Transfer sichern. Bielefeld 2005, S. 72–87
- JENEWEIN, Klaus: Evaluation als Aufgabe der Modellversuchsforschung. In: BUSIAN, Anne; DREES, Gerhard; LANG, Martin (Hrsg.): Mensch – Bildung – Beruf. Herausforderungen an die Berufspädagogik. Dortmund 2004
- JENEWEIN, Klaus; RICHTER, Helmut: Evaluationsansätze zur Einschätzung beruflicher Kompetenzentwicklung. In: PETERSEN, Willy A.; RAUNER, Felix; STUBER, Franz (Hrsg.): IT-gestützte Facharbeit. Gestaltungsorientierte Berufsbildung. Baden-Baden 2001, S. 325–342
- KIMMELMANN, Nicole (Hrsg.): Berufliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Diversity als Herausforderung für Organisation, Lehrkräfte und Auszubildende. Texte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung. Band 2. Aachen 2009
- LEHMANN, Bianca; MARCHL, Gabriele: Gewinnung und Unterstützung junger Menschen für eine betriebliche Ausbildung. Erfolgreiche Lernprozessgestaltung im Umgang mit wachsender Heterogenität. In: bwp@ Spezial 6, WS 15, Bonn 2013, S. 1–9. – URL: <http://www.bwpat.de/ausgabe/ht2013/workshops/workshop-15> (Stand: 19.05.2015)

- LEIPRECHT, Rudolf: Diversity Education – eine zentrale Orientierung von Managing Diversity im Bereich beruflicher Bildung. In KIMMELMANN, Nicole (Hrsg.): Berufliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Diversity als Herausforderung für Organisation, Lehrkräfte und Auszubildende. Texte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung. Band 2. Aachen 2009, S. 66–77
- MARCHL, Gabriele; MUSY, Helmut: Aktionsforschung zur Förderung vertrauensbasierter Innovationskulturen. In: FUCHS, Stefanie; MARCHL, Gabriele; SCHREIBER, Rainer; STORM, Manfred (Hrsg.): Vernetzte Personalstrategie – die Zukunft der Innovation. Eine innovative Strategie zum Suchen, Finden und Binden von Fachkräften im Cluster Sensorik. Bielefeld 2014, S. 32–49
- MARCHL, Gabriele: Lernprozessgestaltung zur Nutzung von heterogenen Ausbildungspotenzialen. In: ALBRECHT, Günter; RAITHEL, Thomas (Hrsg.): Ausbildungscoaching und externes Ausbildungsmanagement. Ein wissenschaftlicher Diskurs mit Anregungen, Beispielen, Handlungsempfehlungen. Hamburg 2014, S. 39–46
- MARCHL, Gabriele: Förderung der Ausbildungskompetenz von KMU und Jugendlichen. Innovationstransfer durch Zusammenarbeit von wissenschaftlicher Begleitung, Durchführungsträger und fachlicher Betreuung. In: WESTHOFF, Gisela (Hrsg.): Gestaltung der Flexibilitätsspielräume in der Berufsbildung: Gestaltungsoffene Ausbildung durch Handlungsforschung fördern. Konstanz 2008
- MARKOWITSCH, Jörg: Qualität von Politikberatung durch die Berufsbildungsforschung. Von wissenschaftlichen Idealen und politischen Realitäten. In: SEVERING, Eckart; WEISS, Reinhold (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der Berufsbildungsforschung. Bielefeld 2013, S. 141–148
- MOSER, Heinz: Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften. 2. Aufl. München 1978
- NOVAK, Hermann: Die Impulswerkstatt: Schlüssel zu einem gelingenden Transfer? In: WESTHOFF, Gisela (Hrsg.): Gestaltung der Flexibilitätsspielräume in der Berufsbildung. Auszubildende Fachkräfte und selbstorganisiertes Lernen. Konstanz 2006
- NOVAK, Hermann: Wissenschaftliche Begleitung von Modellversuchen. Prozessbegleitung und Empowerment von Akteuren bei der nachhaltig wirksamen Praxisgestaltung? Optionen und Impulse sowie Grenzen individueller und organisationaler Lernprozesse. In: HOLZ, Heinz; SCHEMME, Dorothea (Hrsg.): Wissenschaftliche Begleitung bei der Neugestaltung des Lernens. Innovationen fördern, Transfer sichern. Bielefeld 2005
- NOVAK, Hermann: Selbstreflexion und Selbstevaluation zwischen Anpassung und Emanzipation. In: HOLZ, Heinz; NOVAK, Hermann; SCHEMME, Dorothea; STAHL, Thomas (Hrsg.): Selbstevaluation in der Berufsbildung. Konzept – Praxis – Grenzen – Handlungsbedarfe – Instrumente. Bielefeld 2004, S. 29–50
- RATZKI, Anne: Anmerkungen zum Umgang mit Heterogenität in Deutschland. O. O., o. J. – URL: <http://www.eu-mail.info/resources/germany/ar.pdf> (Stand: 19.05.2015)
- RAUNER, Felix; PIENING, Dorothea: Umgang mit Heterogenität in der beruflichen Bildung. Eine Handreichung des Projekts KOMET. Bremen 2010
- RAUNER, Felix (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld 2006
- RAUNER, Felix: Modellversuche in der beruflichen Bildung: Zum Transfer ihrer Ergebnisse. ITB-Forschungsberichte 3/2002. Bremen 2002
- RIEGLER, Claudius H.: Why is Learning from National Working Life Programs not a Matter of Course? In: International Journal of Action Research (2008) 1 + 2, S. 90–113
- ROSSI, Peter H.; LIPSEY, Mark W.; FREEMAN, Howard E.: Evaluation. A Systematic Approach. 7. Aufl. London 2004

- SCHEMME, Dorothea; BEDNARZ Sigrid: Förderschwerpunkt Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung. Auftaktveranstaltung in der Alanus Hochschule, Alter 20./21.01.2011. – URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/Auftaktveranstaltung_BIBB_Praes.pdf (Stand: 19.05.2015)
- SCHEMME, Dorothea; GROSS, Beate: Reflexive Meta-Evaluation von Modellprogrammen zum betrieblichen Lernen. Abschlussbericht. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn 2011
- SCHEMME, Dorothea; ZIMMERMANN, Doris A. (Hrsg.): Auswahlbibliografie zur „Aktionsforschung“ in Innovationsprogrammen und Modellversuchen. Bonn 2009a
- SCHEMME, Dorothea: Der Transfer von Modellversuchsergebnissen. Erfahrungen, Erkenntnisse, Ausblicke. Vortrag im Rahmen der BIBB-Forschungswerkstatt. Bonn 2009b. – URL: <http://www.bibb.de/dokumente/pdf/Praes-Wissens-Transfer.pdf> (Stand: 19.05.2015)
- SCHEMME, Dorothea: Prozesse verbessern – erfahrungsgeleitet lernen – Wissen teilen, entwickeln und reflektieren. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis BWP (2008) 2, S. 35–36
- SCHEMME, Dorothea: Qualitätsentwicklung und Evaluation in Modellversuchen. In: Qualitätssicherung beruflicher Aus- und Weiterbildung: Arbeitsgruppe „Qualitätssicherung von beruflicher Aus- und Weiterbildung“. Bonn 2006. – URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/wd_78_qualitaetssicherung.pdf (Stand: 19.05.2015)
- SCHEMME, Dorothea: Modellversuche fördern Erfahrungsfähigkeit und Erfahrungswissen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis BWP (2005) 5, S. 5–8
- SEVERING, Eckart; WEISS, Reinhold: Qualitätsentwicklung in der Berufsbildungsforschung: Plädoyer für eine neue Diskussion. In: SEVERING, Eckart; WEISS, Reinhold (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der Berufsbildungsforschung. Bielefeld 2013, S. 5–14
- SCHÜMER, Gundel: Schulleistung und soziale Ungleichheit. Diskussion von Ergebnissen der Studie „PISA 2000“. In: Dokumentation zum Symposium „Heterogene Lerngruppen in Schule und Unterricht“ im Rahmen der Didacta-Bildungsmesse Stuttgart, 2./3.3.2005, S. 3–11. – URL: www.bildungsmedien.de/...zur.../dokumentation-symposium-2005.pdf (Stand: 10.01.2016)
- SLOANE, Peter, F. E.: Berufsbildungsforschung im Kontext von Modellversuchen und ihre Orientierungsleistung für die Praxis – Versuch einer Bilanzierung und Perspektiven. In: NICKOLAUS, Reinhold; ZÖLLER, Arnulf (Hrsg.): Perspektiven der Berufsbildungsforschung. Orientierungsleistungen der Forschung für die Praxis. Bielefeld 2007, S. 11–60
- STAHL, Thomas: Wissenschaftliche Begleitung von Modellversuchen: Die Perspektive der Handlungsforschung. In: ALBRECHT, Günter; BÄHR, Wilhelm H. (Hrsg.): Berufsbildung im Wandel. Zukunft gestalten durch Wirtschafts-Modellversuche. Berlin/Bonn 2005, S. 27–39
- STRASSER, Josef: Heterogenität als Herausforderung pädagogischer Professionalität. Skizze eines Forschungsprogramms. In: Journal of Social Science Education (2011) 2, S. 14–28
- STUBER, Michael: Diversity. Das Potential von Vielfalt nutzen. Erfolg der Offenheit steigern. Neuwied 2004
- WESTHOFF, Gisela; ERNST, Helmut (Hrsg.): Heterogenität und Vielfalt in der beruflichen Bildung. Konzepte, Handlungsansätze und Instrumente aus der Modellversuchsforschung. Bielefeld 2016
- WESTHOFF, Gisela; JENEWEIN, Klaus; ERNST, Helmut (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in der flexiblen und gestaltungsoffenen Aus- und Weiterbildung. Bielefeld 2012

- WESTHOFF, Gisela; ERNST, Helmut: Zum Umgang mit zunehmender Heterogenität in der Berufsbildung in Deutschland. In: *Diversitas* (2011) 3, S. 49–62
- WESTHOFF, Gisela (2010a): Transferstrategien im Modellprogramm Flexibilitätsspielräume für die Aus- und Weiterbildung. Vortragspräsentation im Rahmen der 2. Forschungswerkstatt zum „Transfer“ in Kooperation mit dem Modellversuch „Transfer plus“ am 16. und 17. Februar 2009 in Bonn. – URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/09_02_16_Fo_Westhoff_Werkstattb_2009.pdf (Stand: 19.05.2015)
- WESTHOFF, Gisela (Hrsg.) (2008): Gestaltung der Flexibilitätsspielräume in der Berufsbildung. Band 2: Gestaltungsoffene Aus- und Weiterbildung durch Handlungsforschung fördern. Konstanz 2008a
- ZENTRALSTELLE FÜR DIE WEITERBILDUNG IM HANDWERK (ZWH): Bildungskonzepte für heterogene Gruppen – Situationsanalyse und Handlungsbedarf. Gutachten im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Düsseldorf 2009 (unveröffentlicht)

2. Wissenschaftstheoretische Begründungen und methodologische Verortungen

**Perspektive beteiligungs- und
aktionsorientierte Forschung – international**

Michael T. Wright

Partizipative Gesundheitsforschung auf der Suche nach Qualitätskriterien

Partizipative Gesundheitsforschung (PGF) sieht eine Zusammenarbeit zwischen wissenschaftlichen Einrichtungen, Praxiseinrichtungen, Zivilgesellschaft und Politik vor, um neue Erkenntnisse zu generieren, die zum Schutz und zur Förderung der Gesundheit der Bevölkerung beitragen können. In diesem Aufsatz wird der heutige Stand der PGF vor dem Hintergrund der Erfahrungen des Netzwerks Partizipative Gesundheitsforschung (PartNet) und der *International Collaboration for Participatory Health Research* (ICPHR) geschildert. Der Schwerpunkt liegt auf der Suche nach Qualitätskriterien für diese neue Art von Forschung, die beiden Arbeitsgemeinschaften ein zentrales Anliegen ist. Die Herausforderungen dieser Suche werden am Beispiel der Arbeit von PartKommPlus – Forschungsverbund für gesunde Kommunen, illustriert.

Einführung

Die Beiträge in diesem Band zeigen, dass „Gestaltungsorientierte Forschung“ als weiterer Oberbegriff für eine Entwicklung in der Anwendungsforschung steht, die in den letzten Jahren verstärkt Anerkennung erhält. Im Kern ist damit eine Zusammenarbeit zwischen wissenschaftlichen Einrichtungen, Praxiseinrichtungen, Zivilgesellschaft und Politik gemeint. Gemeinsam sollen neue Formen von Wissen generiert werden, um gesellschaftliche Probleme besser lösen zu können. Auch in den Gesundheitswissenschaften ist diese Entwicklung erkennbar. Hier geht es um die Frage, wie die Gesundheit der Bevölkerung am besten geschützt und gefördert werden kann. In diesem Aufsatz wird der Stand dieser Entwicklung in den Gesundheitswissenschaften aus der Perspektive des Autors geschildert, vor dem Hintergrund seiner Erfahrungen als Gründungsmitglied und Koordinator der Geschäftsstellen des Netzwerks Partizipative Gesundheitsforschung (PartNet) und der *International Collaboration for Participatory Health Research* (ICPHR). Der Schwerpunkt liegt auf der Suche nach Qualitätskriterien für diese Art von Forschung, die beiden Arbeitsgemeinschaften ein zentrales Anliegen ist. Die Herausforderungen dieser Suche werden am Beispiel der Arbeit von PartKommPlus – Forschungsverbund für gesunde Kommunen¹, illustriert.

1 Das Vorhaben wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen des Programms „Präventionsforschung“ unter dem Förderkennzeichen 01EL1423A gefördert.

Die ICPHR (WRIGHT et al. 2009, 2010b) ist eine internationale Arbeitsgemeinschaft mit dem Ziel, die Position der Partizipativen Gesundheitsforschung in der Praxis, Forschung und Politik zu stärken. Der Schwerpunkt der ICPHR liegt auf der systematischen Zusammenführung internationaler Erkenntnisse und Erfahrungen in der Anwendung des partizipativen Forschungsansatzes vor allem zur Verbesserung der Gesundheitslage sozial benachteiligter Bevölkerungsgruppen. Die ICPHR strebt die Formulierung von gemeinsamen Grundprinzipien, Gütekriterien und Leitlinien für Partizipative Gesundheitsforschung an. Auch regionale Besonderheiten und kulturelle Unterschiede in der Theoretisierung und Umsetzung sollen aufgearbeitet werden. In Deutschland hat sich das Netzwerk für Partizipative Gesundheitsforschung (PartNet) gegründet (VON UNGER/WRIGHT 2010). In enger Kooperation mit der ICPHR arbeiten Wissenschaftler/-innen, Praktiker/-innen und andere Interessierte zusammen, um sowohl fachliche (methodologische und theoretische) als auch wissenschafts- und praxispolitische Fragen zu klären mit dem Ziel, den partizipativen Forschungsansatz in den deutschsprachigen Ländern zu etablieren und zu verbreiten.² Aus PartNet entstand der Forschungsverbund PartKommPlus.

1. Was ist Partizipative Gesundheitsforschung?

Partizipative Gesundheitsforschung (PGF) hat ihren Ursprung in einer großen Vielfalt von Forschungstraditionen aus unterschiedlichen Ländern, die zu verschiedenen Zeiten entstanden sind und auch in anderen Beiträgen dieses Bandes erwähnt werden. Gemeinsam sind diesen Traditionen die Wurzeln in sozialen Bewegungen, die sich für eine demokratische und inklusive Gesellschaft einsetzen: *Participatory Rural Appraisal* (CHAMBERS 1981), emanzipatorische Forschungsansätze (FREIRE 1970), Aktionsforschung in der Organisationsentwicklung (LEWIN 1948), Aktionsforschung in der Pädagogik (KEMMIS/MCTAGGART 1986), *Human Inquiry* und *Cooperative Inquiry* (HERON 1996), *Appreciative Inquiry* (COOPERRIDER/WHITNEY 1999), *Community-Based Participatory Research* (ISRAEL et al. 1998), *Action Science* (ARGYRIS et al. 1985), konstruktivistische Forschung (GUBA/LINCOLN 1989), feministische Forschung (MACQUIRE 1987), Empowerment-Evaluation (FETTERMAN et al. 1995), *Democratic Dialogue* (GUSTAVSEN 1992) u. a.

Trotz aller Vielfalt haben die verschiedenen Traditionen zwei gemeinsame Merkmale:

1. Der Erkenntnisgewinn wird unmittelbar mit der Entwicklung und Erprobung neuer Handlungsmöglichkeiten verknüpft, um die Arbeitsweisen oder Lebensumstände der Beteiligten zu verbessern.
2. Wissenschaftler/-innen, Praktiker/-innen und die Menschen, deren Leben im Mittelpunkt der Forschung steht, arbeiten auf Augenhöhe, um alle Phasen eines Forschungsprozesses gemeinsam zu konzipieren und durchzuführen. In diesem Sinne ist die Forschungsarbeit partizipativ.

2 Mehr Informationen zur ICPHR unter www.icphr.org, zu PartNet unter www.partnet-gesundheit.de

Vertreter/-innen der PGF gründen ihre Arbeit auf eine oder mehrere dieser Traditionen. Je nach Kontext wenden sie Konzepte und Methoden aus verschiedenen Traditionen an, um ihre Forschung an den spezifischen Forschungszusammenhang bestmöglich anpassen zu können (ICPHR, 2013). Aufgrund der vielfältigen Traditionen, auf denen die PGF basiert, werden diverse Begriffe für diesen Forschungsansatz verwendet, z. B. *community-based participatory research*, *collaborative research*, *action research*, *interactive research*. Diese Vielfalt steht auch für den Zustand dieses relativ jungen Wissenschaftsfeldes, das noch keine Konsolidierungsphase erreicht hat. Der Terminus *participatory health research* (PHR) oder Partizipative Gesundheitsforschung (PGF) wurde von den oben genannten Arbeitsgemeinschaften als neutraler Dachbegriff geprägt, um die verschiedenen Traditionen einzuschließen und den zentralen partizipativen Charakter zu betonen. Vor diesem Hintergrund wird PGF von der ICPHR wie folgt definiert (ICPHR 2013):

„The goal of PHR is to maximize the participation of those whose life or work is the subject of the research in all stages of the research process. Such participation is the core, defining principle of PHR, setting this type of research apart from other approaches in the health field. Research is not done ‚on‘ people as passive subjects providing ‚data‘ but ‚with‘ them to provide relevant information for improving their lives. The entire research process is viewed as a partnership between stakeholders which may include academic researchers; professionals in the fields of health care, education and social welfare; members of civil society; policy makers and others.“

In der PGF sind bisher zwei Forschungsschwerpunkte erkennbar, die auch bei anderen partizipativen Forschungsansätzen vertreten sind:

- ▶ *Praxisforschung* (practitioner research), die von Praktikerinnen und Praktikern selbst (mit oder ohne Unterstützung wissenschaftlicher Einrichtungen) konzipiert und umgesetzt wird, um die eigene Praxis zu verbessern.
- ▶ *Gemeinschaftsforschung* (community-based research), in deren Mittelpunkt (sozial benachteiligte) Menschen stehen, die von Angeboten des Sozial- und Gesundheitswesens profitieren sollen. Forschungsziel ist es, diese Menschen zu unterstützen, ihre eigene Lebenslage zu erforschen und dabei Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln, die diese Lage positiv verändern (oft in Zusammenarbeit mit Praxiseinrichtungen).

PGF wird vor allem bei der Gestaltung von Maßnahmen angewendet, die im Sinne der Ottawa-Charta zur Gesundheitsförderung der Weltgesundheitsorganisation auf die Verbesserung der Lebensverhältnisse von Menschen abzielen, um ihre Gesundheitslage positiv zu beeinflussen. Partizipative Forschungsdesigns sind zunehmend auch in anderen Bereichen der Gesundheitswissenschaften zu finden (z. B. der Versorgungsforschung), mit dem Ziel, die Strukturen und Angebote des Gesundheitswesens stärker an die Bedürfnisse der Nutzer/-innen anzupassen.

Die Vielfalt an methodologischen und theoretischen Ansätzen in gesundheitswissenschaftlichen Studien, die sich „partizipativ“ nennen, stellt per se kein Problem dar. Die Komplexität des Gesundheitssektors und speziell das Arbeitsfeld der Gesundheitsförderung erfordern sogar eine Pluralität von Ansätzen. Das Problem besteht eher darin, dass PGF noch kein klares wissenschaftliches Profil besitzt, auf dessen Grundlage diese Vielfalt konzeptionell geklärt wäre und sich argumentieren ließe, welche besonderen Beiträge die PGF zum Aufbau von Wissen und Theorie leisten kann. Auch das Prinzip der Partizipation wird nicht konsequent definiert und umgesetzt, sodass ein breites Spektrum an Formen der Zusammenarbeit „partizipativ“ genannt wird, auch wenn der relative Einfluss der Beteiligten auf den Forschungsprozess sehr unterschiedlich zu beurteilen ist (ICPHR 2013). Diese Tatsachen bergen Implikationen für den Fortschritt der PGF und für die Rezeption von Forschungsergebnissen, die mit partizipativen Methoden generiert werden. Zudem sind sie ein wichtiger Grund für die Schwierigkeiten, die Zustimmung lokaler Forschungskommissionen für PGF-Forschungsprojekte zu erhalten und Fördermittel einzuwerben: Jeder Antrag muss für sich allein überzeugen, ohne sich auf einen international anerkannten Kanon wissenschaftlicher Standards beziehen zu können (WRIGHT et al. 2009). Quantitative Untersuchungen ohne einen partizipativen Anspruch, z. B. randomisierte klinische Studien, haben nicht zuletzt dank internationaler Arbeitsgemeinschaften wie der *Cochrane Collaboration* dieses Problem nicht, da sie sich auf international anerkannte Grundsätze wissenschaftlichen Arbeitens berufen können.

In den letzten Jahren hat die ICPHR elf Kernkriterien der PGF definiert, um ein Forum für Diskussionen über Qualitätskriterien für diese Form von Forschung anzubieten. Diese Liste ist weder vollständig noch endgültig, sondern soll ein kritisches Nachdenken über PGF ermöglichen, um mehr Klarheit über die Potenziale und Grenzen dieser Form von Forschung zu gewinnen.

2. Die zentralen Merkmale der Partizipativen Gesundheitsforschung

Im ersten Positionspapier der ICPHR werden folgende Merkmale definiert (ICPHR 2013, vgl. WRIGHT 2013):

2.1 PGF ist partizipativ.

Das Kernprinzip der Partizipation unterscheidet die PGF wesentlich von anderen Formen der Gesundheitsforschung. Das Ziel der PGF ist ein Maximum an Partizipation all jener Menschen, deren Leben oder Arbeit beforscht werden. Die Partizipation umfasst den gesamten Forschungsprozess, von der Formulierung der Forschungsfrage und des Forschungsziels über die Entwicklung eines Forschungsdesigns, die Auswahl von Methoden der Datenerhe-

bung und -auswertung bis hin zur Durchführung der Forschung und Verwertung der Forschungsergebnisse. Die Qualität der PGF wird maßgeblich dadurch bestimmt, inwieweit es gelingt, die Menschen, deren Leben oder Arbeit im Mittelpunkt der Forschung stehen, am Forschungsprozess zu beteiligen. Der Versuch, Menschen zu beteiligen, darf sich nicht auf Einladungen beschränken, sondern soll sich der zahlreichen Methoden bedienen, die in den letzten Jahren entwickelt worden sind, um Menschen in Forschungsprozesse einzubeziehen. Dies setzt ein intensives Engagement der Personen voraus, die ein Forschungsprojekt initiieren.

2.2 PGF ist lokal situiert.

PGF ist in den Alltag der Menschen eingebettet, deren Leben oder Arbeit beforscht werden. Dadurch ist PGF stark vom spezifischen Kontext abhängig, in dem geforscht wird. Das Forschungsprojekt wird in das Sozialsystem integriert, das vom Forschungsprozess unmittelbar profitieren soll. Der lokale Charakter der PGF ist eine Stärke, die die Entwicklung lokaler Theorien fördert. Zugleich stellt die lokale Ausrichtung der PGF aber auch ein Problem für Geldgeber/-innen und Entscheidungsträger/-innen dar, die von Forschungsprojekten generalisierbare Aussagen erwarten („wissenschaftliche Erkenntnisse“ oder „professionelles Wissen“ im üblichen Sinne) und diese Form von Aussagen für wichtiger halten als lokale Erklärungen. Die lokale Ausrichtung der PGF beeinflusst nicht nur den Fokus von Forschungsprojekten, sondern auch die Auswahl der Forschungsmethoden. So bilden lokale Erzählungen oft den Ausgangspunkt für partizipative Forschungsprojekte.

2.3 PGF ist ein kollektiver Forschungsprozess.

In der PGF wird der Forschungsprozess in der Regel von einem Forschungsteam gesteuert, das sich aus verschiedenen Interessengruppen zusammensetzt: engagierte Bürger/-innen, Vertreter/-innen der Zivilgesellschaft, Fachkräfte aus dem Gesundheits-, Sozial- oder Bildungswesen, Wissenschaftler/-innen u. a. Eine partizipative Studie kann von all diesen Gruppen initiiert und geleitet werden. Die Bezeichnung „Forscher/-in“ ist nicht nur den Wissenschaftler/-innen vorbehalten, sondern meint alle Mitglieder des Forschungsteams. Die Projektleitung fokussiert sich, anders als bei konventioneller Forschungsorganisation, auf die Moderation eines gemeinsamen Entscheidungsfindungsprozesses im Team, um die Durchführung, Auswertung und Verwertung des Forschungsprojekts zu realisieren. Ein explizites Ziel der Moderation ist es, allen eine aktive Beteiligung zu ermöglichen. Im Laufe des Forschungsprozesses werden alle Beteiligten zu Mit-Eigentümer/-innen des Forschungsprojekts und erleben durch ihren Einfluss auf den Prozess eine Selbstwirksamkeit.

2.4 PGF-Projekte sind Eigentum aller Beteiligten.

Projekte der PGF gehören allen Beteiligten (dem Forschungsteam). Das Team entscheidet gemeinsam, wie die Ergebnisse der Studie am besten berichtet und verbreitet werden, um die Forschungsziele erfüllen zu können.

2.5 PGF fördert zivilgesellschaftliches Engagement, um Veränderungsprozesse zu unterstützen.

PGF will Veränderungsprozesse zugunsten der Menschen fördern, deren Leben oder Arbeit Gegenstand der Forschung sind. Diese Prozesse können unterschiedliche Ziele haben: Verbesserung des Gesundheitszustands einer Bevölkerungsgruppe, Verbesserung der Lebensverhältnisse von Menschen (soziale Determinanten von Gesundheit), Gesetzesänderungen, um Ausgrenzungsprozessen entgegenzuwirken (politische Determinanten von Gesundheit) oder Erhöhung der Qualität von Leistungen im Gesundheitswesen. Aktivitäten zur Verbesserung der Lage der beteiligten Menschen sind in den Forschungsprozess eingebettet. Sie sind Gegenstand der Untersuchung oder werden als Empfehlungen auf Grundlage der Studienergebnisse formuliert. Ein Qualitätsmerkmal von PGF ist die Kontinuität der Veränderung: Die beabsichtigten Veränderungen sollen über den Zeitraum des Forschungsprozesses hinausgehen, um eine dauerhafte Verbesserung der untersuchten Problematik zu ermöglichen.

2.6 PGF fördert kritische Reflexivität.

Kritische Reflexivität bedeutet eine Auseinandersetzung mit der Frage, wie Macht und Machtlosigkeit den Alltag der Menschen beeinflussen, deren Leben oder Arbeit beforcht werden. Diese Auseinandersetzung zielt auf ein kritisches Bewusstsein der Beteiligten ab (vgl. *conscientização* bei FREIRE 1970).

Kritische Reflexivität fordert Fachkräfte auf, ihre Funktion und ihr Wissen unter Beachtung des Machtgefälles zwischen ihnen und den Nutzer/-innen ihrer Angebote zu hinterfragen (LEDWITH/SPRINGETT 2010). Dies gilt vor allem für die Zusammenarbeit mit Menschen, die stark sozial benachteiligt sind. Die kritisch reflektierte Fachkraft sieht eine partnerschaftliche Zusammenarbeit mit Hilfesuchenden als Voraussetzung, um die eigene Expertenrolle auszuüben mit dem Ziel, eine Befähigung der Personen im Rahmen der Hilfebeziehung zu unterstützen. Gesundheitsprobleme werden nicht nur als Folge biologischer, sondern auch sozialer Prozesse verstanden, die von der Person nicht kontrolliert werden können. Die kritisch reflektierte Fachkraft arbeitet mit den Menschen zusammen, die ihre Hilfe suchen, um sowohl individuelle als auch kollektive Strategien zu entwickeln und umzusetzen und so den sozialen Determinanten von Gesundheit entgegenzuwirken.

Aus der Perspektive der Beteiligten an PGF-Projekten, die keine Fachkräfte des Gesundheits-, Sozial- oder Bildungswesens sind, kann kritische Reflexivität die Entwicklung kritischer Gesundheitskompetenzen bedeuten. Dadurch sind sie in der Lage, individuell und vor allem kollektiv zu handeln, um Lebensbedingungen zu ändern, die ihre Gesundheit beeinflussen (NUTBEAM 2000).

2.7 PGF generiert Wissen, das lokal, kollektiv, kooperativ, dialogisch und multiperspektivisch ist.

Üblicherweise werden neue Erkenntnisse in den Gesundheitswissenschaften von und für ein wissenschaftliches Publikum produziert. Methodologie und Berichterstattung sind für Nichtwissenschaftler/-innen nur schwer zugänglich. Die Umsetzung der Erkenntnisse in Handlungsansätze für Entscheidungsträger/-innen und andere Interessenten/Interessentinnen wird dadurch sehr erschwert. Dieses Problem erfährt unter den Stichworten *knowledge translation* und *translational research* (Wissenstransfer) international eine zunehmende Aufmerksamkeit.

Die Erkenntnisse, die aus der PGF entstehen, haben in der Regel einen lokalen Fokus. Die Menschen, deren Lebensverhältnisse oder Arbeitsweisen im Mittelpunkt der Forschung stehen, können ihr lokales Wissen (auch *implizites Wissen* genannt) durch den Forschungsprozess explizieren, überprüfen und ergänzen. Lokales Wissen umfasst alles, was Menschen aufgrund eigener Erfahrungen und Erkundungen bereits über das Thema der Untersuchung wissen. Lokales Wissen wird gewöhnlich in Form von lokalen Theorien weitergegeben, die Gesundheitsthemen konkret und unter Berücksichtigung lokaler Gegebenheiten beschreiben (vgl. WRIGHT u. a. 2010a).

PGF fördert eine Vielfalt an Erkenntniswegen. Dabei nimmt Wissen über Beziehungszusammenhänge und über Machtgefüge einen besonderen Stellenwert ein.

- ▶ Wissen über Beziehungszusammenhänge (PARK 2001) basiert auf Affektivität, die mit den emotionalen und intuitiven Aspekten der Erfahrung zusammenhängt. Wissen dieser Art ist die Basis menschlicher Beziehungen und moralischer Standpunkte. Daher ist dieses Wissen ein zentraler Baustein für den Aufbau von Beziehungen, die den kollektiven Prozessen des Lernens und des Handelns zugrunde liegen. Es verbindet Menschen miteinander und wird wechselseitig konstruiert. Wissen über Beziehungszusammenhänge ist die Grundlage für ein ethisches Bewusstsein, das durch Empathie und Verständnis für andere gekennzeichnet ist. PGF will explizit dieses Bewusstsein stärken.
- ▶ Wissen über Machtgefüge (LEDWITH/SPRINGETT 2010) ist das Ergebnis einer kritischen Reflexivität. Es ist durch ein Bewusstsein für gesellschaftliche Prozesse gekennzeichnet, die Privilegien und Benachteiligungen schaffen. Wissen darüber, wie diese Prozesse den Gesundheitszustand der Bevölkerung beeinflussen, ist die Basis für kollektives Handeln, um die sozialen Determinanten von Gesundheit zu verändern.

Das aus der PGF entstehende Wissen ist koproduziert, dialogisch und multiperspektivisch. Der kollektive Forschungsprozess wird so gestaltet, dass dialogische Verfahren der Wissensproduktion in allen Phasen der Zusammenarbeit möglich sind. Die unterschiedlichen Perspektiven der Beteiligten sollen im Rahmen dieser Verfahren berücksichtigt werden. PGF wird oft als Konsensverfahren missverstanden, bei dem die Perspektive hauptamtlicher Wissenschaftler/-innen keine Rolle spielt. Die Stärke der PGF liegt aber gerade darin, dass verschiedene Standpunkte, auch die der Wissenschaftler/-innen, aufgedeckt und überprüft werden können, sodass im Forschungsverlauf eine Vielfalt an Perspektiven dargestellt wird.

2.8 PGF zielt auf eine Breitenwirkung ab

Ein Kernmerkmal der PGF ist ihr Ziel, unmittelbar zu einer Verbesserung der Gesellschaft beizutragen. In der PGF sind Lernen und Forschen untrennbar verbunden. Soziales Lernen (voneinander lernen) ist ein Grundpfeiler des Forschungsprozesses, der durch den fortdauernden Zyklus von „Beobachten – Reflektieren – Handeln“ charakterisiert ist und neue Erkenntnisse über Zusammenhänge hervorbringt. Es ist der Versuch, auf der Basis einer von Vertrauen und Empathie gekennzeichneten Beziehung durch Dialog das Gegenüber zu verstehen. Was die Beteiligten als Mitforschende lernen, ist unterschiedlich. Im besten Fall bewirkt die Forschung einen Prozess des *transformativen Lernens*, an dem alle Beteiligten teilhaben und der ihnen ermöglicht, sich und ihre Umwelt anders zu sehen.

Auf der Grundlage einer systematischen Bewertung der Literatur über Bürgerbeteiligung an Forschung im Gesundheits- und Sozialwesen in Großbritannien schlägt STALEY (2009) eine vorläufige Typologie vor, um sowohl die positiven als auch die negativen Wirkungen der PGF auf fünf Ebenen zu beschreiben:

- ▶ Wirkungen auf die beteiligten Bürger/-innen,
- ▶ Wirkungen auf die Wissenschaftler/-innen,
- ▶ Wirkungen auf die anderen an der Forschung Beteiligten,
- ▶ Wirkungen auf die Gemeinschaft/Gesellschaft über die Beteiligten hinaus,
- ▶ Wirkungen auf Nicht-Regierungs-Organisationen (Zivilgesellschaft).

2.9 PGF erzeugt lokale Evidenz und neue Formen der Generalisierbarkeit.

Dass PGF sich auf den lokalen Kontext fokussiert, hat Folgen für die Generalisierbarkeit der Ergebnisse aus PGF-Studien. Wie GREENWOOD/LEVIN (2006) argumentieren, erfordert ein koproduziertes, kontextspezifisches Wissen ein Umdenken in Bezug auf tradierte Vorstellungen der Generalisierbarkeit. Nichtpartizipative Formen der Gesundheitsforschung generieren ein abstrahiertes (theoretisches) Wissen, das verwendet werden soll, um standardisierbare Interventionen für vergleichbare Settings zu entwickeln. Dahinter steht die Annahme, dass

Interventionen, die sich nach Kriterien der Wirksamkeit und unter wissenschaftlichen Bedingungen auf der lokalen Ebene bewährt haben, an mehreren Orten repliziert werden können. Demgegenüber ist das Ziel der PGF, Interventionen in einem spezifischen historischen und räumlichen Kontext zu entwickeln, mit dem Fokus auf der lokalen, kleinräumigen Ebene. Dieses Vorgehen produziert eine *lokale Evidenz* (vgl. WRIGHT et al. 2013), die im Forschungsverlauf von den Beteiligten zusammengetragen und ausgewertet werden kann. Diese lokale Evidenz bildet die Grundlage, um Handlungen, die für das untersuchte Gesundheitsthema relevant sind, zu optimieren. Ob sich lokale Evidenz auf andere lokale Kontexte übertragen lässt, hängt davon ab, ob ein Verständnis entwickelt werden kann für die Unterschiede zwischen dem ursprünglichen Kontext, in dem die Daten erhoben und ausgewertet worden sind, und dem neuen Ort, an dem die Handlungen umgesetzt werden sollen.

2.10 PGF verfolgt spezifische Validitätskriterien.

PGF verwendet sowohl qualitative als auch quantitative Methoden, je nachdem welche Daten für die Beantwortung der Forschungsfragen am besten geeignet sind. Die Methoden werden an die partizipativen Forschungsprozesse angepasst. Diese Anpassung führt oft zu Abweichungen von den methodologischen Standards der nichtpartizipativen Gesundheitsforschung. Daher hat die PGF eigene Validitätskriterien festgelegt, u. a. (vgl. REASON/BRADBURY 2008; WATERMAN u. a. 2001; GREENWOOD/LEVIN 2006):

- ▶ *Partizipative Validität* beschreibt, inwieweit das partizipative Potenzial aller Beteiligten im Rahmen eines Forschungsprozesses realisiert wird.
- ▶ *Intersubjektive Validität* sagt aus, für wie glaubwürdig und sinnvoll die Beteiligten unter Berücksichtigung ihrer verschiedenen Perspektiven die Forschung halten.
- ▶ *Kontextspezifische Validität* bewertet, inwiefern die Forschung den lokalen Kontext berücksichtigt.
- ▶ *Katalysatorische Validität* ist ein Maß dafür, inwieweit die Forschung zur Verbesserung der Situation der Beteiligten beiträgt.
- ▶ *Ethische Validität* beurteilt, ob die Forschungsergebnisse (auch Veränderungsprozesse) gerecht und ethisch vertretbar sind.
- ▶ *Empathische Validität* beschreibt, wie sehr die Forschung die Empathie der Beteiligten füreinander stärkt.

2.11 PGF ist ein dialektischer Prozess, gekennzeichnet durch ein „kreatives Chaos“.

Das Wissen und die Handlungen, die durch PGF entwickelt werden, entstehen innerhalb eines moderierten, kollektiven Forschungsprozesses. Im Mittelpunkt dieses Prozesses steht der Dialog der Beteiligten über den Forschungsgegenstand, bei dem unterschiedliche Perspekti-

ven an den Tag kommen. Dieser Dialog führt nicht unbedingt zu einem Konsens. Er kann in verschiedene Standpunkte zu einem Gesundheitsthema und damit in divergierende Handlungen münden. Der Dialog, dessen Grundlage die kritische Auseinandersetzung mit Fragen der Kausalität von Gesundheit und Krankheit ist, soll ein transformatives Lernen der Beteiligten fördern.

Transformatives Lernen entsteht aus einem dialektischen Prozess, bei dem die Beteiligten aufgefordert werden, die Annahmen ihres (lokalen) Wissens infrage zu stellen. Eine authentische Kommunikation macht dieses Lernen erst möglich. Aufgrund der Vielfalt an Perspektiven und Wissenswegen unter den Beteiligten ist die strenge Einhaltung eines Forschungsplans und methodologischer Regeln nicht angemessen. Die methodologische Stringenz der PGF liegt in einer Begleitung des Forschungsprozesses, die es ermöglicht, neue, transformative Erkenntnisse zu gewinnen und dadurch innovative Handlungsoptionen zu erschließen.

Die Dialektik in der PGF umfasst zwei Aspekte. Der erste Aspekt beschreibt das typische „spiralförmige“ zyklische Muster der Untersuchung: Reflexion, Planung, Handlung und Beobachtung. Die Handlungen stehen im dialektischen Verhältnis zu den neuen Erkenntnissen; sowohl neue Erkenntnisse als auch neue Handlungsoptionen ergeben sich aus dieser dynamischen Interaktion. Der zyklische Charakter von PGF-Projekten bedeutet einen iterativen Verlauf, der der üblichen linearen Logik der Planung und Durchführung der nichtpartizipativen Gesundheitsforschung nicht entspricht.

Der zweite Aspekt der Dialektik meint die Auseinandersetzung zwischen unterschiedlichen Perspektiven und Wissensformen. Die große Vielfalt an Wahrnehmungen löst bei vielen Beteiligten Irritationen aus. Sie werden aufgefordert, ihre eigenen Annahmen nicht nur über den Forschungsgegenstand, sondern auch über ihren eigenen Beitrag zur Entstehung oder Lösung des untersuchten Gesundheitsproblems zum Ausdruck zu bringen. Geglaupte Wahrheiten werden infrage gestellt, wenn man sich im dialogischen Forschungsprozess auf die Erklärungen der anderen Beteiligten einlässt. Eine Synthese muss hergestellt werden, die die verschiedenen Standpunkte beachtet. Aus ihr ergeben sich neue Perspektiven und Handlungsoptionen.

Wo es gelingt, die dialektische Spannung aufrechtzuerhalten, entsteht ein „kreatives Chaos“, das sich an den Irritationen der Beteiligten erkennen lässt, wenn ihre Annahmen infrage gestellt werden (Cook 2009).

3. Umsetzung der Partizipativen Gesundheitsforschung im Forschungsverbund PartKommPlus

Aufgrund des lokalen Charakters der PGF werden selten Forschungsprojekte mit mehreren Standorten durchgeführt (Ausnahmen sind z. B. von Unger et al. 2013; Wright 2010). Zumal die Anzahl der PGF-Projekte in Deutschland nach wie vor überschaubar ist, auch wenn immer mehr Wissenschaftler/-innen und Praktiker/-innen diese Form von Wissenschaft betreiben.

Daher gibt es nur selten die Möglichkeit, übergeordnete inhaltliche und methodologische Fragen in verschiedenen Kontexten zu prüfen. Zudem hat bislang kein groß angelegtes Projekt versucht, anhand der ICPHR-Kriterien den Ansatz der PGF konsequent umzusetzen. PartKommPlus – Forschungsverbund für gesunde Kommunen, stellt sich dieser Herausforderung. Dabei werden zwei Ziele verfolgt:

- (1) neue, evidenzbasierte Erkenntnisse über den Prozess der Initiierung und Etablierung integrierter kommunaler Strategien der Gesundheitsförderung (IKS) zu gewinnen, um eine systematische, flächendeckende Verbreitung solcher Strategien im Sinne der Ziele des Kooperationsverbundes Gesundheitliche Chancengleichheit im kommunalen Partnerprozess „Gesund aufwachsen für alle!“ zu unterstützen und
- (2) Partizipative Gesundheitsforschung als gesundheitswissenschaftlichen Ansatz im Bereich der Gesundheitsförderung in Deutschland in Zusammenarbeit mit der *International Collaboration for Participatory Health Research* weiterzuentwickeln.

Es ist ein politisches Ziel der Europäischen Union und der Bundesrepublik Deutschland, die Gesundheit der Bevölkerung zu fördern. Integrierte kommunale Strategien (IKS) der Gesundheitsförderung spielen dabei eine zentrale Rolle. Der Kooperationsverbund Gesundheitliche Chancengleichheit hat einen Schwerpunkt auf die Unterstützung von IKS gelegt. Integriert heißt, dass alle kommunalen Akteure und Akteurinnen zusammenarbeiten, um ihre Aktivitäten und Angebote aufeinander abzustimmen. Die Akteure und Akteurinnen sind im Gesundheits- und Sozialwesen oder in weiteren gesundheitsrelevanten Fachbereichen tätig: z. B. Bildung, Stadtentwicklung/-planung, Gesundheitsberichterstattung, Verkehr oder Umwelt. Durch die Zusammenarbeit soll den Menschen von Geburt an ein gesundes Leben ermöglicht werden. Der Forschungsverbund PartKommPlus untersucht, wie solche kommunalen Strategien erfolgreich entwickelt und umgesetzt werden können. Insbesondere werden die Beteiligung der Bürger/-innen und die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Akteuren, aber auch zwischen Wissenschaft und Praxis betrachtet.

PartKommPlus besteht aus acht Fallstudien, die im Rahmen von fünf Teilprojekten durchgeführt werden. Die Teilprojekte sind in sechs verschiedenen Bundesländern verortet: Baden-Württemberg, Berlin, Brandenburg, Hamburg, Hessen und Niedersachsen. Die Fallstudien wurden so ausgewählt, dass eine Vielfalt von Kommunen, integrierten Strategien, vulnerablen Bevölkerungsgruppen und Forschungsmethoden berücksichtigt wird. Durch diese Vielfalt kann IKS unter unterschiedlichen Bedingungen und auf Grundlage unterschiedlicher Datenbestände untersucht werden. Die Fallstudien werden in Kooperation mit den Landesvereinigungen für Gesundheit realisiert, um eine strukturelle Verankerung der Vorhaben zu sichern. Durch einen Prozess der Integration und Synthese werden die Ergebnisse aus den Fallstudien systematisch zusammengeführt, um im Sinne der Forschungsziele generalisierbare Aussagen treffen zu können. Dabei werden, abhängig von den Zielen (siehe oben), folgende Fragestellungen bearbeitet:

Ziel 1

1. Was sind die Indikatoren für eine erfolgreiche, nachhaltige Umsetzung von IKS? (Indikatoren)
2. Welche Faktoren fördern, welche Faktoren hindern die erfolgreiche, nachhaltige Umsetzung von IKS? (Faktoren)
3. Wie können IKS so gestaltet werden, dass Stakeholder aus allen Sektoren und Menschen aus vulnerablen Bevölkerungsgruppen partizipieren? (Partizipation)
4. Wie wird eine erfolgreiche, nachhaltige Umsetzung von IKS gesteuert? (Governance)

Ziel 2

1. Welche Kriterien sind für die erfolgreiche Umsetzung von PGF notwendig? (Kriterien)
2. Welche Auswirkungen hat PGF? (Auswirkung)
3. Welche Methoden können unter Berücksichtigung welcher Kriterien angewendet werden, um PGF im Kontext von IKS effektiv anzuwenden? (Methoden)

Wie die Fragestellungen verdeutlichen, will PartKommPlus nicht nur die Entwicklungsprozesse im Rahmen von IKS fördern, sondern sich auch unmittelbar mit PGF auseinandersetzen. Damit will der Forschungsverbund zur aktuellen Debatte im Hinblick auf die Grundlagen des Forschungsansatzes (in deutschen Kontexten) beitragen, und zwar nicht nur theoretisch, sondern auch auf Basis von empirisch gewonnenen Erkenntnissen aus der Forschungspraxis in acht verschiedenen Kommunen.

Jede Fallstudie wird von einem Forschungsteam durchgeführt, das aus unterschiedlichen Konstellationen von Stakeholdern zusammengesetzt ist. Die Beteiligung von Praxispartner/-innen, Menschen, die von der untersuchten Problematik unmittelbar betroffen sind, und kommunaler Vertretung ist in allen Fallstudien gegeben. Die Teilprojekte und Fallstudien werden in der Übersicht 1 kurz skizziert.

Die kollektiven Forschungsprozesse vor Ort werden unterstützt und ergänzt durch einen fallübergreifenden kollektiven Prozess der Datenerhebung und -auswertung. Dieser Prozess wird durch die Koordinierungsstelle unterstützt, die in der Verantwortung des Autors dieses Artikels und seiner Kolleg/-innen liegt. Begleitet wird der Prozess durch das Robert Koch-Institut und das Deutsche Institut für Urbanistik. In diesem Prozess werden sich Vertreter/-innen aus allen Fallstudien voraussichtlich dreimal im Jahr auf Kolloquien treffen, um aufgrund der vorhandenen Datenlage aus allen beteiligten Kommunen Antworten auf die oben formulierten Fragen zu suchen. An den ersten zwei Tagen der Kolloquien werden nur Vertreter/-innen aus den Fallstudien dabei sein. Am dritten Tag werden andere Menschen, die sich an anderen Orten in Deutschland für den Aufbau kommunaler Strategien engagieren, eingeladen, um ihre Erkenntnisse in den Prozess einzuspeisen und auch von den Erkenntnissen der anderen zu profitieren. Zudem wird der Prozess durch ein Modul auf einem Internetportal zum Thema IKS mit einer bundesweiten Ausstrahlung begleitet, um die Ergebnisse aus dem Forschungs-

prozess im Rahmen eines fortlaufenden Dialogs mit kommunalen Vertreter/-innen zu validieren und zu ergänzen.

Übersicht 1: Teilprojekte im Forschungsverbund PartKommPlus

Teilprojekt	Art der Kommune	Fokus der lokalen Strategie	Zielgruppen	PGF-Ansatz
Eltern fragen Eltern: Wege in die Kita (ElFe) (Berlin)	ein Bezirk in einem Stadtstaat, eine Kommune in einer ländlichen Region	Gestaltung des Übergangs von der Familie in die Kita	sozial benachteiligte Kinder und ihre Familien, auch mit Migrationshintergrund	Peer-Research, Stakeholder-Analyse, Fokusgruppen
Partizipative Evaluation der Präventionskette Braunschweig (PEPBS) (Niedersachsen)	mittelgroße Stadt	Netzwerk „Prävention von Kinder- und Familienarmut und Linderung der Folgen“	sozial benachteiligte Kinder und ihre Familien, auch mit Migrationshintergrund	partizipative Evaluation
Kommunale Entwicklung von Gesundheitsstrategien: Wissenschaft und Praxis im Dialog (KEG) (Baden-Württemberg, Hamburg)	ein Stadtteil in einem Stadtstaat, ein Stadtteil in einer mittelgroßen Stadt, zwei verschiedene Bundesländer	formelle und informelle Strukturen der Koordination	sozial benachteiligte Kinder und ihre Familien, auch mit Migrationshintergrund	dialogische und reflexive Methoden, Peer-Research
Age4Health (Hessen)	ein Stadtteil in einer mittelgroßen Stadt, ein Landkreis (ländliche Struktur)	Stärkung der Partizipation älterer Menschen in die lokalen IKS	sozial benachteiligte ältere Menschen, auch mit Migrationshintergrund	Fokusgruppen
Menschen mit Lernschwierigkeiten und Gesundheitsförderung (GESUND!) (Berlin)	ein Bezirk in einem Stadtstaat	Entwicklung von Strategien der Inklusion in lokalen IKS	Menschen mit Lernschwierigkeiten	Gesundheitszirkel, Peer-Research

Durch die Forschungsziele und -fragen und durch die ungewöhnliche Struktur unter der Beteiligung einer relativ großen Anzahl von Stakeholdern aus verschiedenen Regionen und Kontexten will PartKommPlus in den Gesundheitswissenschaften Neuland betreten. Den Ausgangspunkt der Arbeit werden die Kriterien der ICPHR bilden. Sie werden grundsätzlich geprüft und möglicherweise geändert oder erweitert. Ziel ist es, eine umfangreiche, empirisch untermauerte Grundlage für PGF in Deutschland zu definieren. Zudem werden mehrere Möglichkeiten für die diskursive, fallübergreifende Arbeit erprobt, um neue methodische Erkenntnisse zu gewinnen.

Angesichts des heutigen Stands der PGF und unter Berücksichtigung der ICPHR-Kriterien sind zahlreiche Herausforderungen erkennbar, zum Beispiel:

- ▶ der Aufbau partizipativer Forschungsprozesse unter sehr unterschiedlichen Bedingungen und die Zusammenarbeit sehr unterschiedlicher Gruppen von Menschen,

- ▶ die Anpassung und Weiterentwicklung bestehender partizipativer Forschungsmethoden und die mögliche Entwicklung neuer Methoden, um die Datenqualität zu maximieren,
- ▶ die Erzeugung generalisierbarer Daten, zumal noch offen ist, was mit Bezug auf den Forschungsgegenstand und unter Berücksichtigung der verschiedenen Interessen der Beteiligten „generalisierbar“ bedeutet,
- ▶ die Entwicklung von Verfahren und Anreizen, um Stakeholder dauerhaft für einen fallübergreifenden Datenerhebungs- und Datenauswertungsprozess zu interessieren,
- ▶ die Entwicklung von Methoden, um Menschen, die keine Vorstellung von wissenschaftlicher Forschung haben, an solchen Prozessen so zu beteiligen, dass die Prozesse für sie einen Nutzen und einen Sinn haben,
- ▶ die Bestimmung des Beitrags der PGF zu den Prozessen der IKS im Vergleich zu anderen Forschungs- und Projektentwicklungsansätzen,
- ▶ das Finden von Verwertungsformen, um verschiedene Vorstellungen von Nutzen in Wissenschaft, Praxis, Politik und Zivilgesellschaft bedienen zu können,
- ▶ nachhaltige Entwicklungsprozesse zu unterstützen und zu fördern, die über die Projektlaufzeit hinausgehen.

4. Fazit und Ausblick

Auch im Gesundheitsbereich wird Partizipation in Praxis und Forschung vermehrt thematisiert. Die verschiedenen partizipativen Ansätze in den Gesundheitswissenschaften werden unter dem Dachbegriff der Partizipativen Gesundheitsforschung (PGF) zusammengefasst. Es wird versucht, Gemeinsamkeiten zu identifizieren und diese so zu formulieren, dass diese Form von Wissenschaft zunehmend ein eigenes Profil entwickelt. Die Kriterien der ICPHR bieten eine gute Basis für die weitere Debatte um die Grundlagen der PGF. Im Forschungsverbund PartKommPlus besteht die Chance, unter Beteiligung von Menschen aus verschiedenen Zusammenhängen und Perspektiven, diese Kriterien empirisch zu prüfen und auch weitere methodische und theoretische Beiträge zur Etablierung von PGF in Deutschland zu leisten.

Literatur

- ARGYRIS, Chris; PUTNAM, Robert; SMITH, Diana: Action Science: Concepts, Methods, and Skills for Research and Intervention. San Francisco 1985
- CHAMBERS, Richard: Rapid Rural Appraisal-Rationale. Discussion Paper 155. Institute of Development Studies. Brighton 1981
- COOK, Tina: The Purpose of Mess in Action Research: Building Rigour Through a Messy Turn. In: Educational Action Research (2009) 2, S. 277-291
- COOPERRIDER, David L.; WHITNEY, Diana: Collaborating for Change: Appreciative Inquiry. San Francisco 1999

- FETTERMAN, David M.; KAFTARIAN, Shakeh J.; WANDERSMAN, Abraham: Empowerment Evaluation: Knowledge and Tools for Self-Assessment and Accountability. Thousand Oaks et al. 1995
- FREIRE, Paolo: Pedagogy of the Oppressed. New York 1970
- GREENWOOD, Davydd J.; LEVIN, Morten: Introduction to Action Research: Social Research for Social Change. Thousand Oaks et al. 2006
- GUBA, Egon; LINCOLN, Yvonne: Fourth Generation Evaluation. Thousand Oaks et al. 1989
- GUSTAVSEN, Bjørn: Dialogue and Development. Assen 1992
- HERON, John: Co-operative Inquiry: Research in the Human Condition. Thousand Oaks et al. 1996
- INTERNATIONAL COLLABORATION FOR PARTICIPATORY HEALTH RESEARCH (ICPHR): Position Paper 1: What is Participatory Health Research? Version: May 2013. Berlin 2013
- ISRAEL, Barbara A.; SCHULZ, Amy J.; PARKER, Edith A.; BECKER, Adam B.: Review of Community-Based Research: Assessing Partnership Approaches to Improve Public Health. In: Annual Review of Public Health (1998) 19, S. 173–202
- KEMMIS, Stephen; McTAGGART, Robin: The Action Research Planner. Geelong 1986
- LEDWITH, Margaret; SPRINGETT, Jane: Participatory Practice. Community-Based Action for Transformative Change. Bristol 2010
- LEWIN, Kurt: Resolving Social Conflicts. New York 1948
- MACQUIRE, Patricia: Doing Participatory Research: a Feminist Approach. Amherst MA 1987
- NUTBEAM, Don: Health Literacy as a Public Health Goal: A Challenge for Contemporary Health Education and Communication Strategies into the 21st Century. In: Health Promotion International (2000) 3, S. 259–267
- PARK, Peter: Knowledge and Participatory Research. In: REASON, Peter; BRADBURY, Hilary (Hrsg.): Handbook of Action Research: Participatory Inquiry and Practice. Thousand Oaks et al. 2001, S. 81–90
- REASON, Peter; BRADBURY, Hilary (Hrsg.): Handbook of Action Research. 2nd edition. Thousand Oaks et al. 2008
- STALEY, Kristina: Exploring Impact: Public Involvement in NHS, Public Health and Social Care Research. INVOLVE, Eastleigh 2009
- VON UNGER, Hella; GANGAROVA, Tanja; OUEDRAOGO, Omer; FLOHR, Catherine; SPENNEMANN, Nazomi; WRIGHT, Michael T.: Stärkung von Gemeinschaften: Partizipative Forschung zu HIV-Prävention mit Migrant/innen. In: Prävention und Gesundheitsförderung (2013) 3, S. 171–180
- VON UNGER, Hella; WRIGHT, Michael T.: Das Netzwerk für partizipative Gesundheitsforschung: Für einen Neubeginn der Aktionsforschung in Deutschland. In: WRIGHT, Michael T.: Partizipative Qualitätsentwicklung in der Gesundheitsförderung und Prävention. Bern 2010, S. 191–200
- WATERMAN, Heather; TILLEN, Donald; DICKSON, Robert; de KONING, Korrie: Action Research: A Systematic Review and Guidance for Assessment. Health Technology Assessment (2001) 5. London 2001
- WRIGHT, Michael T.; ROCHE, Brenda; VON UNGER, Hella; BLOCK, Martina; GARDNER, Bob: A Call for an International Collaboration on Participatory Research for Health. In: Health Promotion International (2009) 1, S. 115–122
- WRIGHT, Michael T.; VON UNGER, Hella; BLOCK, Martina: Lokales Wissen, lokale Theorie und lokale Evidenz für die Prävention und Gesundheitsförderung. In: WRIGHT, Michael T. (Hrsg.): Partizipative Qualitätsentwicklung in der Gesundheitsförderung und Prävention. Bern 2010a, S. 53–74

- WRIGHT, Michael T.: Was ist Partizipative Gesundheitsforschung? Positionspapier der International Collaboration for Participatory Health Research. In: *Prävention und Gesundheitsförderung* (2013) 3, S. 122–131
- WRIGHT, Michael T. (Hrsg.): *Partizipative Qualitätsentwicklung in der Gesundheitsförderung und Prävention*. Bern 2010
- WRIGHT, Michael T.; GARDNER, Bob; ROCHE, Brenda; VON UNGER, Hella; AINLAY, Carly: Building an International Collaboration on Participatory Health Research. In: *Progress in Community Health Partnerships: Research, Education, and Action* (2010b) 1, S. 31–36
- WRIGHT, Michael T.; KILIAN, Holger; BRANDES, Sven: Praxisbasierte Evidenz in der Prävention und Gesundheitsförderung bei sozial Benachteiligten. In: *Das Gesundheitswesen* (2013) 6, S. 380–385

Olav Eikeland

Die Epistemologie, oder Gnoseologie, der Aktionsforschung

In diesem Beitrag versuche ich zu belegen, dass die Aktionsforschung, die sonst als eine sehr heterogene Kategorie erscheint, einen harten Kern hat. Dessen zentraler Aspekt ist die praktische Selbstreflexion der wissenden Praxisakteure. Anschließend bemühe ich mich, die inneren Zusammenhänge in den verschiedenen scheinbar „entgegengesetzten Richtungen“ zwischen diesem harten Kern der Aktionsforschung und

- ▶ erstens dem Lernen im Rahmen der Lehrlingsausbildung,
- ▶ zweitens den wissenschaftlichen Erklärungs- und Interpretationsmodellen und
- ▶ drittens der Forschungsmethodologie

aufzuzeigen. Die Zusammenführung von Aktionsforschung, Forschungsmethodologie, Wissenschaftsphilosophie und Lehrlingslernen in einem gemeinsamen Rahmen eröffnet neue Perspektiven für die „Einheit der Wissenschaft“, wodurch die in der Sozialforschung bestehende Kluft zwischen Theorie und Praxis/Daten, Forschern und Beforschten, Wissenden und Gewusstem etc. überwunden werden könnte.

Vorbemerkung

Mein Thema in diesem Beitrag ist die Epistemologie der Aktionsforschung. Bei den von der „Epistemologie der Aktionsforschung“ aufgeworfenen Fragen geht es darum, welche Arten von Wissen bzw. welche Erkenntniswege in der Aktionsforschung eine Rolle spielen. Da aber der Begriff der „Epistemologie“ so eng mit einer bestimmten Form des Wissens bzw. einem bestimmten Erkenntnisweg verknüpft ist, nämlich mit *epistêmê*, was in der westlichen Tradition in der Regel mit „Wissenschaft“ übersetzt wird, ziehe ich einen anderen Begriff vor: *Gnoseologie* (EIKELAND 2008). Wenn ARISTOTELES – zugegebenermaßen einer der wichtigsten historischen Begründer der „Epistemologie“ – von verschiedenen Erkenntniswegen und verschiedenen Formen des Wissens spricht, dann ist das übergreifende Konzept nicht *epistêmê*, sondern eher *héxis/habitus* oder *gnôsis* – das heißt „Kenntnis“ im Sinne von „Bekanntheit“ oder „Vertrautheit“. *Gnôsis* umfasst sowohl viele Arten von Wissen und Erkenntniswegen als auch allgemeinere und übergreifende Wissensprinzipien. „Gnoseologie“ ist in modernen Diskursen eigentlich kein feststehender Terminus technicus. Er beinhaltet jedoch ganz klar viele verschiedene Erkenntniswege bzw. *gnôsis* und nicht nur *epistêmê*. Und da die Aktionsforschung mehrere verschiedene Erkenntniswege umfasst, ziehe ich es vor, von der *Gnoseologie* der Aktionsforschung zu sprechen.

1. Verschiedene Formen der Aktionsforschung

Jeder, der sich schon einmal näher damit befasst hat, weiß, dass „Aktionsforschung“ ein ungenauer Begriff ist. Er hat viele verschiedene Bedeutungsinhalte, und es gibt viele verschiedene Arten von Aktionsforschung (EIKELAND 2006). Daher sollte man nicht nur aus der Perspektive einer Variante sprechen, so als würde diese die Aktionsforschung als solche oder als Ganzes repräsentieren, sondern klären, welche Varianten existieren und welche Variante von Aktionsforschung gemeint ist. Doch nicht nur aus diesem Grund ist der Begriff „Gnoseologie“ vorzuziehen. Alle Formen von Aktionsforschung scheinen der praktischen und gesellschaftlichen Relevanz der Sozialforschung und dem Verhältnis zwischen „Theorie und Praxis“ besonderes Gewicht beizumessen. Sie alle bemühen sich, diese Bereiche mittels sich wiederholender Lernzyklen aus Handeln und Reflexion einander anzunähern.

In dem Maße, wie heutzutage die moderne Wissensschöpfung und -erzeugung – Lernen, Forschung und Innovation – zunehmend im Zuge der sozial verteilten Mode 2-Wissensproduktion in das Arbeitsleben integriert werden (vgl. GIBBONS u. a. 1994), fordert sogar der Mainstream in der Organisations- und Managementforschung „praxistaugliches“ Wissen (z. B. ARGYRIS 2004). Anscheinend vollziehen auch viele Theoretiker eine Art „Hinwendung zur Praxis“ (z. B. GHERARDI 2000; GHERARDI 2006; NICOLINI u. a. 2003; SCHATZKI u. a. 2001; CUNLIFFE/EASTERBY-SMITH 2004; ANTONACOPOULOU u. a. 2006). Von daher kann das gegenwärtig auflebende oder vielmehr wieder auflebende Interesse an der Aktionsforschung und an reflexiven Praktiken als Teil eines weiter reichenden und notwendigen Interesses an der „Praxis“ betrachtet werden, das sich in der Management- und Organisationsforschung und in der Sozialtheorie generell entwickelt. Diese auf breiter Ebene stattfindende „Umorientierung“ hin zur „Praxis“ und „Reflexion“ stellt derzeit in der Sozialforschung und Berufspraxis eines der fruchtbarsten und interessantesten Felder der wissenschaftlichen Erforschung und Debatte dar.

Die Hinwendung zur Praxis hat in der Aktionsforschung eine lange Geschichte, die bis in die Vierzigerjahre des 20. Jahrhunderts zurückreicht. Obwohl manche Richtungen der Aktionsforschung „orthodox“ und in ihren Ansätzen und ihrer Terminologie isoliert erscheinen mögen, haben sie in diesen Debatten alle ihren Platz. Das weite Gebiet der Aktionsforschung, reflexiver Praktiken und „Practical Turns“ erweist sich als noch offenes und dogmenfreies Untersuchungs- und Entdeckungsfeld. Ich möchte an dieser Stelle nicht versuchen, einen historischen Überblick über die verschiedenen Formen der Aktionsforschung zu vermitteln. Allerdings können die verschiedenen Aktionsforschungsansätze, je nach den angewendeten Methoden und dem Verhältnis zwischen Forscher/-innen und Praxisakteuren, in verschiedener Weise kategorisiert werden. Eine meiner eigenen groben Klassifikationen (EIKELAND 2007) sieht wie folgt aus:

Tabelle 1

Verhältnis zwischen Wissendem und Gewusstem	Methoden	C. Anwendung konventioneller Forschungstechniken	D. Radikale Selbstreflexion
A. Kooperative Aktionsforschung		A-C	A-D
B. Practitioner action research		B-C	B-D

Eine derartige Tabelle kann gewiss nicht alle existierenden Zwischenformen oder kombinierten Formen vollständig berücksichtigen. In diesem Schema werden die verschiedenen Aktionsforschungsansätze vertikal in folgende grobe Kategorien eingeteilt: Entweder sie verstehen sich a) als *Kooperation* von einerseits professionellen Forscher/-innen, die die untersuchte oder entwickelte Praxis aus der Außenperspektive betrachten, und andererseits Praxisakteuren in Politik, sozialen Gemeinschaften und Arbeitsleben. Oder sie verstehen sich b) als „*practitioner research*“, wo die Praxisakteure selbst als Forscher/-innen agieren und ihre eigene Praxis beschreiben, analysieren, verbessern und weiterentwickeln. Horizontal werden die Ansätze danach eingeteilt, ob sie c) vorwiegend *konventionelle* Forschungsmethoden (wie Beobachtung, Befragung, Experiment) anwenden, die sich von indigenen Erkenntniswegen unterscheiden, oder d) sich bewusst von den konventionellen Forschungsmethoden abheben bzw. diese transzendieren, indem sie beispielsweise indigene Erkenntniswege entwickeln.

Von daher betrachten Vertreter/-innen der Kategorie A die Aktionsforschung im Wesentlichen als eine Kooperation zwischen professionellen Forscher/-innen und Praxisakteuren aus dem Arbeitsleben oder lokalen Gemeinschaften und ziehen *practitioner research* kaum als Möglichkeit in Betracht. Andere (die Vertreter/-innen der Kategorie B) sehen die Aktionsforschung im Wesentlichen als *practitioner research*, bei der die Arbeitsteilung zwischen Forscher/-innen und Beforschten aufgehoben ist. Sowohl externe als auch interne Forscher/-innen, die die Kombinationen A-C und B-C anwenden, arbeiten hauptsächlich mithilfe konventioneller Forschungsverfahren wie Befragung oder Beobachtung. In diesen Kategorien wird Aktionsforschung also nicht danach untergliedert, wie oder von wem Forschung betrieben wird, sondern danach, welchem Zweck sie dient, d. h., wer entscheidet, welche Fragen untersucht werden usw. Wir können daher sagen, dass diese Art von Aktionsforschung praktischen Zwecken dient. Da die Praxisakteure in diesen Kombinationen ihre Aktivitäten aber meist als angewandte Sozialforschung betrachten, behaupten Aktionsforscher/-innen in diesen Kategorien in der Regel nicht, dass sich das von ihnen produzierte Wissen seinem Wesen nach signifikant von konventioneller Forschung unterscheidet. Es handelt sich hier mehr oder weniger um dieselben Forschungsmethoden, die aber für unterschiedliche Zwecke eingesetzt werden und unterschiedlichen Interessen dienen.

Die verschiedenen Varianten der Aktionsforschung bringen also nicht alle die gleichen epistemologischen Herausforderungen mit sich. Viele Formen der Aktionsforschung werfen nahezu dieselben epistemologischen, oder gnoseologischen, Probleme auf wie der Mainstream konventioneller Sozialforschungsansätze. Das heißt natürlich nicht, dass es in der konventionellen Sozialforschung keine Probleme oder Herausforderungen im Hinblick auf Erkenntniswege und Wissensformen und deren Validität gibt. Diese sind durchaus zahlreich, doch kann ich hier nicht näher auf sie eingehen. Wie ich aber an anderer Stelle zu zeigen versucht habe (EIKELAND 2006, 2007), liegt die Lösung für die meisten Probleme und Herausforderungen konventioneller Sozialforschung teilweise in der radikaleren Variante (Säule D) der Aktionsforschung. Gleich im Anschluss wird ersichtlich werden, dass sich dies am besten anhand der sogenannten „immanenten Kritik“ aufzeigen lässt.

Für diese kurze Darstellung werde ich der Einfachheit halber davon ausgehen, dass Aktionsforschung nicht nur in der Anwendung einiger wohlbekannter Sozialforschungstechniken besteht, mit dem von außen gesetzten Ziel, bestimmte (mehr oder weniger willkürlich ausgewählte) Werte oder bestimmte Veränderungen von Individuen, Gruppen, Organisationen oder Gemeinschaften zu unterstützen, zu fördern oder zu verhindern. Ich will auch nicht versuchen, den allgemeineren gesellschaftlichen Wert dieser Art von angewandter konventioneller Forschung zu beurteilen, der sicher in vielerlei Hinsicht beträchtlich ist. Vielmehr soll auf diese Weise der Fokus dieses Beitrags eingegrenzt werden. Methoden der Aktionsforschung sind so gesehen (aber nicht nur) konventionelle Sozialforschungsmethoden, die eingesetzt werden, um Praxisakteure bei der Verwirklichung eines praktischen Ziels zu unterstützen. Aktionsforschung ist nicht einfach konventionell angewandte Forschung im Dienste anderer Herren. Daher werde ich auf die Kategorien A-C und B-C nicht weiter eingehen.

Der interessanteste, anspruchsvollste und ganz andersartige Aspekt der Aktionsforschung in dem von mir untersuchten Zusammenhang findet sich in der Kategorie D der Tabelle 1, die mit einer Form der radikalen Selbstreflexion arbeitet. Ein solcher Forschungsansatz scheint sich in hohem Maße von der konventionellen Sozialforschung zu unterscheiden und völlig anders geartet zu sein. Ich werde jedoch versuchen aufzuzeigen, dass diese Form der Aktionsforschung sich einerseits stark von der konventionellen Sozialforschung unterscheidet, andererseits aber auch wieder nicht, und inwiefern dies der Fall ist. Radikale Selbstreflexion, also diese Art von Aktionsforschung, ist ein nicht integrierter, aber dennoch unverzichtbarer Aspekt konventioneller Forschung. Genauer gesagt lautet die Frage daher, um welche Art von Wissen es bei dieser Art von Aktionsforschung geht und in welchem Verhältnis dieses Wissen zum Mainstream der Wissenschaftsmethodologie und -philosophie steht.

2. Immanente Kritik

Grundsätzlich behaupte ich, dass der beste Weg zur Begründung dieser Art von Aktionsforschung in der „immanenten Kritik“ liegt, die auf der Grundlage und unter Zuhilfenahme der

inneren Strukturen und Verfahren der Mainstream-Forschung arbeitet und diese mit ihren inneren Spannungen und Widersprüchen erläutert. Immanente Kritik ist sogar die beste Methode, Aktionsforschung zu betreiben. Tatsächlich ist Aktionsforschung immanente Kritik. Generell ist immanente Kritik im Hegelschen Sinne phänomenologisch, denn sie beruht darauf, dass alles, was zu zeigen ist, sich selbst zeigen oder emergieren wird – sogar, wenn Praktiken angewandt werden, die ihre Bedeutung oder gar Existenz zu leugnen scheinen.

Im Deutschen (und im Norwegischen) sagt man, „das wird sich zeigen“ – eine Redensart, die sehr genau ausdrückt, worum es geht: Wenn man weiterhin so vorgeht wie bisher, wird das, „was sich zeigen“ soll, nach und nach offensichtlich werden oder emergieren, und je mehr man sich damit auseinandersetzt und je besser man versteht, was kritisiert wird, desto mehr wandelt es sich und löst sich sogar auf („von selbst“). Die Funktion der immanenten Kritik besteht darin, Potenziale oder Latenzen sichtbar zu machen. Von daher arbeitet immanente Kritik nicht „deduktiv“. Das heißt, sie geht nicht von allgemeinen Aussagen oder Überzeugungen aus oder stellt „Axiome“ auf, die Zustimmung verlangen – beispielsweise zur Unterstützung einer konstruktivistischen und anti-essenzialistischen oder einer essenzialistischen und realistischen Position, oder des Materialismus oder Idealismus, oder anderer ähnlicher, allgemeiner und ultimativer Positionen. Die immanente Kritik mag ein allgemeiner Ansatz sein, doch steht sie, abgesehen von der *Form* ihres eigenen Ansatzes und Vorgehens, kaum für irgendeine allgemeine Position oder Antwort.

Immanente Kritik arbeitet weitgehend „induktiv“ und offen innerhalb festgelegter, etablierter Herangehensweisen in jeglichem Wissenszweig, jeglicher Denkrichtung, „Position“ oder Diskursformation. Sie macht implizite Praktiken, Muster und implizites Wissen explizit, legt innere Spannungen und Widersprüche offen, enthüllt „geheimen“, „vergessenen“ oder unterdrücktes Wissen, weist auf als selbstverständlich vorausgesetzte Vorbedingungen und Annahmen hin usw. Indem sie in selbstreflexiver Weise bislang nicht integrierte Muster und Aspekte einer Aktivität oder eines Standpunktes in die Selbst-Konzeptualisierung dieser Aktivität oder dieses Standpunktes integriert, erweitert und verändert sie diese Aktivitäten oder Standpunkte und bewahrt und grenzt sie gleichzeitig ein. Wenn dies im Rahmen von Forschungspraktiken des Mainstreams erfolgt, rechtfertigt dies meiner Meinung nach die Aktionsforschung. Geschieht dies im Rahmen irgendeiner Praxis – sei sie beruflich oder organisational, kollektiv oder individuell –, ist dies Aktionsforschung.

3. Organisationales Lernen

Bevor ich fortfahre, möchte ich darauf hinweisen, dass meine eigene Aktionsforschungstätigkeit in der norwegischen Arbeitswelt spätestens seit 1990 ausdrücklich darauf abzielte, einige allgemeine Voraussetzungen für kollektives Lernen am Arbeitsplatz bzw. für Fähigkeiten zum organisationalen Lernen zu schaffen, die als kollektives Erfahrungslernen oder experimentelles Lernen bezeichnet werden. Dies geschah hauptsächlich in verschiedenen Arten von

kommunalen Einrichtungen – Verwaltungsbehörden, Schulen, Pflegeheimen, Sozialdiensten usw. Kollektives Lernen oder organisationales Lernen bedeutet, dass wir unsere Fähigkeit zur gemeinsamen Lösung von Aufgaben verbessern.

Kurz gesagt wurde hier sowohl die kollektive als auch die individuelle Lernfähigkeit konzeptualisiert und umgesetzt als ein Wechsel zwischen a) verschiedenen Handlungsrollen, die „on stage“ in normalen Arbeitsorganisationen – in der Regel als eine Art Dreieck oder Pyramide dargestellt – gespielt werden, wobei die Hauptaufgaben einer Organisation (Produktions- oder Dienstleistungsaufgaben) erfüllt werden, und b) einer kollektiven Reflexion über die aus diesen Rollen gewonnenen Erfahrungen durch einen Dialog „back stage“ (EIKELAND/BERG 1997). Auf vielerlei Weise wurde versucht, die wohlbekannten Zyklen von Aktionslernen oder -forschung (also dem Wechsel zwischen dem Handeln „on stage“ und der Reflexion „back stage“) an den Arbeitsplätzen einzuführen und auf Dauer zu etablieren, indem für diesen zyklischen Wechsel ein organisationsinterner Raum und Ausdrucksmöglichkeiten geschaffen wurden. Seit der zweiten Hälfte der 1980er Jahre wird die Systematisierung und Organisation dieser Reflexion (REYNOLDS/VINCE 2004; BOUD u. a. 2006) – indem für sie ein organisierter Freiraum geschaffen wird – oft als „Entwicklungsorganisation“ bezeichnet. Diese organisiert die Arbeit an den „sekundären“ Aufgaben oder „Meta-Aufgaben“ des Analysierens, Veränderns und der Verbesserung des Handelns, wohingegen die normale „Arbeitsorganisation“ die vertikale und horizontale Arbeitsteilung zwischen Individuen und Abteilungen regelt und sich damit mit den primären Aufgaben einer Organisation befasst, worin ihre *raison d'être* besteht.

Jede Arbeits-Organisation ist in verschiedene Ebenen und Abteilungen aufgegliedert, in denen Individuen spezifische und unterschiedliche, aber einander ergänzende Arbeitsrollen ausfüllen, die im Rahmen einer technischen Arbeitsteilung ganz bestimmte Aufgaben beinhalten. Für die Entwicklungs-Organisation gilt dies nicht. „Back stage“ treten die Menschen aus ihren substanziellen systemischen Rollen heraus oder transzendieren diese. Stattdessen erfüllen sie alle weitgehend dieselben und gemeinsamen Aufgaben, indem sie über ihre systemischen Rollen diskutieren und damit ein transzendentes Gemeinwesen in Form eines praxisinternen, dialogischen, öffentlichen oder „gegenöffentlichen“ Raumes schaffen. Die historische und philosophische Grundlage für diese Konzeptualisierung wurde von EIKELAND (2008) erläutert. Die primären Produktions- oder Dienstleistungsaufgaben der Arbeitsorganisation müssen erfüllt werden, um die Existenz der Organisation an sich zu legitimieren. Die sekundären „Meta-Aufgaben“ hingegen sind Voraussetzung dafür, dass die primären Aufgaben gut erfüllt werden. „On stage“ spielen die Menschen verschiedene Rollen und lösen verschiedene Aufgaben und Unteraufgaben in der Arbeits-Organisation, weshalb sie sich klar und grundlegend voneinander unterscheiden. „Back stage“ jedoch schafft die Entwicklungs-Organisation praktisch Gleichheit zwischen ihnen.

Wie bereits erwähnt, wird der stete Wechsel zwischen der Reflexion „back stage“ und dem Handeln „on stage“ im Konzept der Aktionsforschungslernzyklen erfasst, bei

denen sich Aktion und Reflexion immer wieder gegenseitig ablösen. Wenn dabei mehrere Abteilungen und ganze Organisationen einbezogen sind, wird daraus der Versuch, in den verschiedenen beteiligten Unternehmen „lernende Systeme“ aufzubauen und den Aktionsforschungszyklen eine/n kollektive/n und organisationale/n Form bzw. Ausdruck zu verleihen. Und sofern versucht wird, in diese Art von organisationalem Lernen noch Hochschuleinrichtungen einzubinden, dann ergibt sich daraus in der Gesamtheit ein „symbiotisches“ Lernsystem.

4. Zusammenhänge zwischen organisationalem Lernen und Mainstream-Erklärungsmodellen

Obwohl zwischen den inneren Strukturen und Verfahren der Mainstream-Forschung und der Entwicklung von beruflicher Kompetenz, organisationalem Lernen und Praxisprojekten im Arbeitsleben eine erhebliche Distanz zu bestehen scheint, werde ich zu zeigen versuchen, dass diese in Wahrheit sehr ähnlich und in Bezug auf manche allgemeinen Aspekte identisch sind. Ich möchte den inneren Zusammenhang zwischen a) der gerade beschriebenen Arbeit mit organisationalem Lernen und b) der Arbeit aus wissenschaftsphilosophischen Erklärungsmodellen heraus aufzeigen. Da hier nur wenig Raum zur Verfügung steht, werde ich mich ausschließlich auf einen bestimmten Aspekt der Mainstream-Erklärungsmodelle konzentrieren, um meine Argumentation zu erläutern.

Ich werde in Bezug auf das, was nach wie vor als Mainstream der Wissenschaftsphilosophie zu betrachten ist, in medias res gehen und das Standardmodell wissenschaftlicher Erklärung untersuchen, wie es fast während des gesamten 20. Jahrhunderts zum Beispiel von HEMPEL (1965) und POPPER (1980) vertreten wurde. Obwohl dieses Modell viel kritisiert und zwangsläufig für die Sozialforschung modifiziert wurde, ist es als Ausgangspunkt in mehrerer Hinsicht nach wie vor relevant. Das Modell unterscheidet zwischen den Explananda, den zu erklärenden Dingen, und dem Explanans, dem Erklärenden. Seine raison d'être und sein Ausgangspunkt sind, dass bestimmte Phänomene nicht verstanden werden und einer Erklärung bedürfen, seien es Sterne, Tiere, Wellen im Wasser, befremdliches Verhalten anderer Menschen, historische Makromuster menschlichen Verhaltens oder was auch immer. Diese beobachteten Phänomene sind die Explananda. Andere Dinge ermöglichen uns ein besseres Verständnis solcher Phänomene oder versetzen uns zumindest in die Lage, Veränderungen und Bewegungen in diesen Phänomenen vorauszusagen. Sie sind das Explanans, das die Prämissen der Erklärungen darstellt. Dieses Erklärungsmodell orientiert sich im Wesentlichen an ARISTOTELES' syllogistischer Logik (insbesondere in der ersten Figur), wie in Tabelle 2 dargestellt.

Tabelle 2

Modus (Trópos) M = Mittelbegriff © Olav EIKELAND	Figur 1 (Skhêma)	Figur 2 (Skhêma)	Figur 3 (Skhêma)	Figur 4 ¹ (Skhêma)
Erste Prämisse: Alle (einige/kein) Obersatz	M ist/sind P	P ist/sind M	M ist/sind P	P ist/sind M
Zweite Prämisse: Alle (einige/kein) Untersatz	S ist/sind M	S ist/sind M	M ist/sind S	M ist/sind S
Schlussfolgerung: Alle (einige/kein)	S ist/sind P	S ist/sind P	S ist/sind P	S ist/sind P

In diesem Schema stellen also die Schlussfolgerungen die Explananda dar. Die Beschreibungen der beobachteten Phänomene sind oder sollten die Schlussfolgerungen sein. Die Obersätze und Untersätze (deren Zahl noch erhöht werden kann) stellen das Explanans dar. Wenn wahre Beschreibungen der beobachteten Phänomene nicht als Schlussfolgerungen aus den Prämissen deduziert werden können, wenn also die Schlussfolgerungen von den tatsächlichen Beobachtungen abweichen, dann stimmt etwas mit den Prämissen, d. h. dem Explanans, nicht. Dabei ist nicht unbedingt von Belang, ob das Erklärungsmodell streng deduktiv oder nur interpretativ ist. Ebenso können wir zwischen einem Interpretandum und einem Interpretans unterscheiden, wobei wir für die Zwecke dieser Argumentation jedoch praktischerweise „vergessen“ wollen, dass sogar die einfachste Konzeptualisierung und Verbalisierung des beobachteten Interpretandums oder des Explanandums an sich eine Interpretation ist. Jedwedes Beobachtete wird natürlich immer schon als präkonzeptualisiertes „Etwas“ (something) – und nicht als „Nichts“ (no-thing) gesehen oder gehört. Sowohl Interpretans als auch Interpretandum stellen die „Brille“ dar, durch die wir die Dinge sehen. Aber angenommen, die Beschreibungen sind wahr, dann werden dadurch eine oder mehrere der Prämissen falsifiziert, obwohl durch eine falsche Voraussage an und für sich keine bestimmte Prämisse (unter mehreren möglichen) als falsch erwiesen werden kann.¹

Im üblichen Sprachgebrauch der konventionellen Forschung gehört alles der Schlussfolgerung Übergeordnete zur „Theorie“, ob deduktiv und prädiktiv oder nur interpretativ. Die Explananda sind Teil der „Daten“ liefernden Erfahrung. Eine Erklärung oder Interpretation soll uns mittels der Prämissen oder des Explanans etwas Unklares oder Unbekanntes klarer, verständlicher oder vorhersagbarer machen. Nach dem Abschluss der Beobachtungen besteht die Herausforderung dann darin, die richtige oder bestmögliche Erklärung – Theorie – zu finden bzw. zu schlussfolgern.

Dieses „mittels“ der Prämissen oder des Explanans ist wichtig. Denn um erhellend und erklärend zu sein, muss jeglicher Teil des Explanans dem Wissenden einsichtiger oder ver-

1 Der Aufsatz ist ein ausgearbeiteter Vortrag, der am 6. und 7. Februar 2008 am Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) in Bonn gehalten wurde.

ständlicher sein als die Explananda. Was unklar ist, muss auf etwas Klareres zurückgeführt werden. Andernfalls erhalten wir das, was im Mittelalter als eine *obscurum per obscurius*-Erklärung bezeichnet wurde, d. h., eine „Erklärung“ von etwas Unbekanntem (welches eine Erklärung erfordert) durch etwas noch Unbekannteres. Eine solche Erklärung ist natürlich überhaupt keine Erklärung. Wie von ARISTOTELES hervorgehoben (APo71a1-b8, 72b19-25, 99b15-100b16), müssen alle Erklärungen dadurch erklären, dass sie auf etwas zurückgreifen, was dem betreffenden Wissenden bereits bekannt oder besser bekannt ist.

Das Explanans erklärt, weil es aus etwas besteht, das wir bereits kennen und verstehen, und weil die Explananda sich analog zu den Dingen verhalten, die wir bereits kennen und verstehen. Für Personen ohne Vorwissen oder Mathematikkenntnisse erklären und erhellen mathematische Modelle aber überhaupt nichts. Damit Erklärungen für eine bestimmte Person erklärend sind, müssen sie das, was erklärt werden muss – die Explananda –, auf etwas zurückführen, was demjenigen, für den die Erklärung bestimmt ist, bereits bekannt ist und von ihm verstanden wird. Manche Wissenschaftler/-innen glauben immer noch, dass jede wissenschaftliche Erklärung mathematische Formeln im Explanans enthalten muss. Ich halte das nicht für zutreffend. Aber ob dem nun so ist oder nicht, ist für meine Argumentation hier ohne Belang.

Mir geht es darum, dass das Explanans, woraus immer es besteht, irgendwie von irgendjemandem verstanden werden muss, wenn es überhaupt als Erklärung fungieren können soll. Und bei diesem Verständnis, diesem notwendigen Vorverständnis, der Bedingungen des Explanans kann es sich nicht einfach um eine weitere Reihe von Prämissen handeln, wobei die Prämissen der ersten Erklärung die zu erklärende Schlussfolgerung darstellen. Eine solche Wiederholung des Erklärungsmodells von Explananda und Explanans führt lediglich und unmittelbar zu einem infiniten Regress, einem bekannten Problem dieses Erklärungsmodells, seitdem ARISTOTELES in seinen *Zweiten Analytiken* (71a1-b8, 72b19-25, 99b15-100b16) darauf hingewiesen hat. Diese Art der Erklärung muss an einen Endpunkt gelangen, wie auch WITTGENSTEIN (1969) sehr viel später unterstrich. Sie ist sekundär und funktioniert nur, wenn wir bereits ein gut verstandenes Explanans – eine Theorie oder Hypothese als „Vorannahme“ – anwenden können. Das Vorwissen bzw. Vorverständnis der Bedingungen des Explanans muss, wie von ARISTOTELES hervorgehoben, anders geartet und nicht epistemisch oder deduktiv/demonstrativ sein. Eine Theorie zu lernen, zu erwerben, zu erfinden, zu entwickeln oder zu entdecken ist nicht dasselbe wie sie zum Zwecke der Erklärung anzuwenden. Der traditionelle Anspruch der Selbstevidenz, dem zufolge jeder jederzeit und überall intuitiv um die ultimativen Prinzipien weiß, ist einfach nicht mehr glaubwürdig, wenn er es denn jemals war, und dies war auch nicht ARISTOTELES' Lösung. Auch wenn die Antwort auf die Frage, wo und wann die erklärenden Ideen *entstehen*, unerheblich sein mag, wie von POPPER (1980) hervorgehoben, ist es die Frage, wie erklärende Begriffe ihre Bedeutung erhalten und wie sie überhaupt erlernt und verstanden werden, nicht.

Die entscheidende Frage lautet also: Wie können wir die Prämissen, die das Explanans darstellen, bzw. jedwede Sprache oder jedwedes Wissen, das wir nutzen, um natürliche oder

gesellschaftliche Phänomene zu interpretieren, kennen und verstehen? Auch wenn es scheint, als sei dies einfach eine Frage des Erlernens der den Prämissen der Erklärung zugrunde liegenden Theorie, wird rasch deutlich, dass es sich vielmehr um eine Frage der erworbenen Erfahrung handelt. An dieser Stelle unterstreichen die meisten Lehrbücher zur Wissenschaftsphilosophie die Notwendigkeit dessen, was sie als „Hintergrundwissen“ bezeichnen, um alle Prämissen – und die Prämissen bzw. Vorbedingungen der Prämissen als Kontext – von Erklärungen zu verstehen.

Dieses Hintergrundwissen ist jedoch nichts anderes als die notwendige Sozialisierung bzw. Akkulturation, das Hineinwachsen in die weitere kulturelle bzw. engere berufliche Gruppe, die für die explanatorischen Diskurse verantwortlich ist, seien es nun die verschiedenen Scientific Communities oder andere Praxis- oder kognitive Gemeinschaften. Die meisten Erklärungen und Interpretationen ergeben für jemanden, der nicht bereits Mitglied einer solchen kulturellen, ethnischen oder beruflichen Gruppe ist, keinen Sinn. Wie also wird das notwendige Vorverständnis erworben? Wie vollzieht sich der Standardprozess der Bildung und Erziehung, den jedes Kind und jeder Novize durchlaufen muss, um heranzureifen und sein Fach zu meistern? Wie entwickeln und verfeinern wir unser Hintergrundwissen, das wir brauchen, um ein beliebiges Explanans zu verstehen? Gibt es eine Methode für die Entwicklung des „Hintergrundwissens“?

Ich habe andernorts mehrfach auf die „Methode der Methodologie“ als wichtige Voraussetzung für das Verständnis dieser Frage hingewiesen (EIKELAND 2006, 2007). Soziales Wissen ist – zumindest für die Beteiligten selbst – auf seiner elementarsten Ebene methodologisch oder praktisch, d. h., es sagt etwas darüber aus, wie Dinge getan werden. Die Herangehensweisen von Forscher/-innen werden in Form von Methoden gesammelt und durch die Disziplin der Methodologie begründet. Andere Berufe akkumulieren ihre eigene berufliche Kompetenz mehr oder weniger stillschweigend oder explizit auf ähnliche Weise. Doch die „Methode der Methodologie“ ist gleichzeitig ein weitgehend „blinder Fleck“ im Mainstream der Sozialforschung. Die gängige Forschungsmethodologie in der Sozialforschung empfiehlt für die empirische Forschung, d. h. für die Generierung und Erfassung von Explananda, den zu erklärenden Dingen, zumeist Varianten und Kombinationen von Beobachtung, Befragung und Experiment. Allerdings decken diese konventionellen Methoden einen wichtigen Bereich nicht ab: nämlich die Methoden der Methodologie selbst. Die Methodologie als Disziplin stützt sich nicht primär auf die Anwendung irgendwelcher konventioneller „empirischer“ Methoden auf andere Forscher. Jeder, der versuchen würde, die Methodologie auf solche Dinge zu stützen, müsste natürlich zunächst lernen, richtig zu forschen, weil es ja um lauter Forschungsmethoden geht. Doch von wem soll er das lernen, wenn wir zuerst wissen müssen, wie, *bevor* wir lernen können, wie? Innerhalb eines solchen konventionellen Lehrmodells wiederholt sich der infinite Regress. Nun ist methodologisches Wissen jedoch anders geartet.

Ich behaupte, kurz gesagt, dass die Disziplin der Methodologie auf die Selbstreflexion der Forschergemeinschaft aufbaut, gestützt auf die Erfahrung, die man langfristig in der For-

schungspraxis, also als professioneller Forscher, erwirbt. Dieses praktische Selbstverständnis entsteht im Lauf der Zeit aus einem ausdauernden Lernprozess des praktischen Versuchs und Irrtums, bei dem adäquate und inadäquate Verfahrensweisen gesichtet und sortiert werden, und dies verleiht dem Beruf des Forschenden Identität und Disziplin. Methodologie ist damit also Wissen, das „von innen nach außen“ und in einem „Bottom-up“-Ansatz entwickelt wird – indem Dinge ausprobiert werden, induktiv, wenn man so will –, und zwar von Praxisakteuren in einer Community of Practice, indem sie ihrem eigenen Habitus und ihren eigenen Erfahrungen entsprechend Ähnlichkeiten und Unterschiede sichten und sortieren. Methodologie stützt sich auf die Entwicklung und Verfeinerung von Routinen und Herangehensweisen (also der erworbenen Erfahrung) professioneller Forscher/-innen zu Kompetenzen und reflexiv begründetem Wissen.

Methodologisches Wissen ist außerdem „praxistauglich“, d. h. es handelt sich um praktisches Wissen, das als solches von Praxisakteuren generiert und nicht für sie „übersetzt“ oder an sie zurückvermittelt wurde, nachdem es zunächst von Zuschauer/-innen, Besucher/-innen oder Manipulator/-innen als nicht praxistaugliches (explanatorisches oder interpretatives) Wissen erzeugt wurde. Jede „Übersetzung“ innerhalb der Gemeinschaft professioneller Forscher/-innen erfolgt – wie in anderen Communities of Practice – zwischen Peers, die abwechselnd Meister oder Lehrling sind und deren Praxis in Bezug auf die „Vollkommenheit“ ihrer Leistung entweder näher an gemeinsamen Referenzstandards oder weiter von ihnen entfernt ist. Ich behaupte nun, dass jede Community of Practice and Inquiry ihr professionelles Wissen und ihre berufliche Identität hauptsächlich auf diese Weise entwickelt. Auch das für das Verständnis der Prämissen von Erklärungen erforderliche Hintergrundwissen wird auf diese Weise erworben und weiterentwickelt, als ein weitgehend induktiver Erfahrungsbildungsprozess, der das oft implizite Wissen darüber generiert, welche Dinge getan und wie und warum sie in bestimmter Weise getan werden.

Obwohl dieses praktisch-reflexive Verfahren in einem sehr grundlegenden Sinne eindeutig empirisch ist, zählt es merkwürdigerweise in der Regel nicht zu den empfohlenen empirischen Methoden der gängigen empirischen Forschung. Noch merkwürdiger erscheint dies insofern, als die Methodologie keine nebensächliche oder Randdisziplin ist. Vielmehr ist sie das, was der gesamten professionellen Forschung eine öffentliche Legitimation verleiht. Und dennoch wird diese äußerst wichtige und wirkungsvolle empirische Disziplin kaum jemals anderen Berufen empfohlen, die ihre berufliche Praxis „auf die Forschung stützen“ sollen, um sie wissenschaftlich zu begründen und ihre Legitimität zu erhöhen. Zugleich ist der Beruf des professionellen Sozialforschers kaum im geforderten Sinne forschungsbasiert. Forschung ist eine Praxis unter anderen Praktiken. Die Frage lautet also: Warum können es andere Praxisakteure und Berufe nicht halten wie die Forschungsberufe und ihre Professionalität durch systematische und kollektive Selbstreflexion auf der Grundlage der Erfahrungen und der Analyse von Praxisakteuren begründen? Tatsächlich können und müssen sie das natürlich.

Implizit oder explizit ist dies die Frage, die sich aus den Kombinationen A-D und B-D in Tabelle 1 ergibt. Zumindest sind diese Ansätze durch diese Art selbstreflexiver Aktivität gekennzeichnet. In den Methoden der normalen empirischen Forschung ist etwas Entscheidendes nicht enthalten bzw. integriert. Es fehlt diese Art der Selbstreflexion, obwohl sie das notwendige Verständnis dafür schafft, dass Erklärungen überhaupt begriffen werden können. Nun ist genau diese Art der Selbstreflexion, mit der das notwendige Hintergrundwissen für das Explanans entwickelt und artikuliert wird, auch der „harte Kern“ der Aktionsforschung, des *practitioner research*. Die jeder Art von Forschung inhärenten Methoden der gängigen Forschungsmethodologie sind Methoden der Aktionsforschung, wenn sie generalisiert werden, um jede Art von Praxis zu erfassen. Doch solange konventionelle Forscher/-innen und Aktionsforscher/-innen nicht erkennen, dass sie die gleichen Methoden der Methodologie haben, scheinen sich die Kombinationen A-D und B-D „grundsätzlich“ von der normalen Herangehensweise, d. h. von den extern empfohlenen Methoden der empirischen Forschung zu unterscheiden. Anscheinend tun sie nicht das Gleiche, und die Aktionsforschung scheint von der normalen Forschung weit entfernt zu sein.

Doch die Methode der Methodologie ist in diesem Sinne keineswegs so „weit entfernt“, auch wenn das, was sie tut, sich von der normalen empirischen Forschung stark unterscheidet. Sie fällt jedoch mit der Aktionsforschung zusammen. Die Methode der Methodologie, d. h. der harte Kern der Aktionsforschung, ist Herz und Hirn jeder Forschung. Was die Aktionsforschung der Kombination B-D in Tabelle 1 zu tun beansprucht, ist einfach, die Methoden der Forschungsmethodologie aus den substanziellen Methodiken – den beruflichen Praktiken – anderer Berufe, Praktiken und Tätigkeiten heraus zu entwickeln, mehr nicht. Aktionsforscher/-innen im Bereich des *practitioner research* tun das, was Forscher/-innen schon immer getan haben: Sie analysieren ihre eigene Tätigkeit erfahrungsgestützt und als Praxisakteure von innen, um sie zu verbessern. Das heißt, sie erwerben praktisches, praxistaugliches Wissen, das von Praxisakteuren unmittelbar aus der Praxis und der praktischen Erfahrung generiert wird. Warum aber sollte dies das Privileg professioneller Forscher/-innen sein? Warum sollte man dies nicht auch anderen Communities of Practice empfehlen?

Insgesamt und über die Zeit hinweg betrachtet betreibt die Disziplin der Methodologie die Aktionsforschung „paradigmatisch“ bzw. auf eine exemplarische Weise, von der alle Aktionsforscher/-innen lernen könnten und sollten. Der wesentlichste Teil der Aktionsforschung, der ihren „harten Kern“ ausmacht, basiert nicht auf dem Eingreifen von Außenstehenden in das Leben und die Praktiken von anderen. Der harte Kern der Aktionsforschung ist keine Form der Intervention, sondern kollektive Selbstreflexion. Letztendlich ist also die Aktionsforschung der Kategorie D in Tabelle 1 völlig anders als die gängige Forschung und dennoch im Kern gemeinsam und genau gleich.

Dies erklärt auch, warum und wie sich die wichtigsten Wege zur Erkenntnis der Prämissen bzw. des Explanans in den Mainstream-Erklärungsmodellen mit dem oben beschriebenen organisationalen Lernen überschneiden. Die sekundären „Meta-Aufgaben“ der dialogischen

Reflexion über grundlegende und substanzielle Erfahrungen aus der Praxis innerhalb einer spezifischen Kultur, einem spezifischen Beruf oder einer spezifischen Arbeitsorganisation sind notwendig, um die primären Aufgaben besser zu verstehen und sie *gut* zu erfüllen. Aus der partizipatorischen Erfahrung erwächst das notwendige Hintergrundwissen. Der ständige Wechsel zwischen der Reflexion „back stage“ und der Praxis im Arbeitsprozess „on stage“ – konzeptualisiert als Lernzyklen der Aktionsforschung, bei denen sich Aktion und Reflexion abwechseln – ist seinen allgemeinen Merkmalen nach identisch mit der Methode der Methodologie, die notwendig ist, um ein Verständnis der beruflichen Praxis der Forschung oder jeder anderen beruflichen Praxis zu entwickeln.

5. Organisationales Lernen und Lehrlingslernen

Auf dieser allgemeinen oder grundsätzlichen Ebene sind die entsprechenden Methoden dialogisch und ähnlich oder sogar identisch mit dem Lernen und der Entwicklung einer fachlichen bzw. handwerklichen Kompetenz im Rahmen eines Modells der Lehrlingsausbildung. Das Lernen im Rahmen einer Lehre ist im Prinzip induktives Lernen unter Aufsicht in einem Praxiskontext, in dem der Meister nicht nur didaktisiert lehrt oder anweist. Der Meister führt mit dem Lehrling einen Dialog, durch Aufsicht, Betreuung sowie Unterweisung im Hinblick auf die Fragen und Antworten dazu, was hier und jetzt in ihrer eigenen Praxis geschieht. Das Lernen ist in die zu erlernende Praxis integriert und in sie eingebettet. Der Meister gibt zugleich Standards für die Arbeit vor, indem er als praktisches Vorbild fungiert. Die Lehrlinge sind also dem Meister nicht permanent untergeordnet, wie es Bedienstete oder Personen sind, die innerhalb einer Arbeitsorganisation bestimmte Rollen innehaben. Die Beziehung zwischen Meistern und Lehrlingen ist nicht komplementär. Lehrlinge sind auf dem Weg *zum* Meister. In dieser Lernbeziehung ist der Meister der Diener des Lernens eines anderen. Um in das erforderliche Hintergrundwissen eines Handwerks oder Berufs eingeweiht zu werden, kann und soll der Lehrling den Meister nachahmen.

Diese durch Nachahmung geprägte Beziehung spielt in arbeitsorganisierten Positionen, wo die Arbeitsteilung zwischen komplementären Rollen und Aufgaben mehr oder weniger permanent ist, keine Rolle, und sie ist auch in normalen didaktisierten Unterrichtssituationen nicht relevant. Im Unterrichtsvortrag eines didaktisch angeleiteten Lehrers geht es nicht primär um das, was hier und jetzt vor sich geht, sondern meistens um etwas anderes an einem anderen Ort. Die meisten herkömmlichen Schüler/-innen sind keine zukünftigen Lehrer/-innen und können nicht einfach durch Nachahmung lernen. Das Lernen muss also über die Rezeption didaktisierter Anweisungen eher kognitiv und theoretisch ausgerichtet sein. Zuhören und Memorieren werden leicht oder sogar zwangsläufig wichtiger als Nachahmen, Experimentieren und Diskutieren. Die Schüler/-innen müssen das, was der/die Lehrer/-in sagt, im Gedächtnis behalten und glauben. Lehrlinge hingegen müssen das, was der Meister tut, nachahmen und lernen.

Die Beziehung zwischen Meister und Lehrling ist traditionell autoritär und an den sozialen Status gebunden. Dass der Meister definitionsgemäß immer Recht hat, wird oft, zumindest nach allgemeiner Auffassung, vorausgesetzt. Solche von Status, Macht und Autorität geprägten Beziehungen stehen jedoch dem Lernziel, das ja Voraussetzung für die Beziehung ist, eindeutig entgegen. Wirkliche Meister und Lehrlinge haben gemeinsame Standards in Bezug auf das, was sie tun, und sie bemühen sich gemeinsam, diese zu erreichen. Ihre Leistungen und Fertigkeiten sind in unterschiedlichen Richtungen unterschiedlich weit weg von der Realisierung dieser Standards – die Meister sind näher daran, die Lehrlinge weiter weg. Von Lehrlingen erwartet man aber wie von Kindern, dass sie *nicht* dort stehen bleiben, wo sie sind, wie etwa Arbeitskräfte in einer bestimmten Nische einer komplementären Arbeitsteilung. Von Kindern und Lehrlingen wird erwartet, dass sie sich *verändern* und Erwachsene bzw. Meister werden. Dieses Meister-Lehrlings-Modell bietet die Möglichkeit, unterschiedliche Kompetenzen anzuerkennen, ohne sie permanenten Rollen zuzuschreiben und einzufrieren. Darüber, ob jemand Meister oder Lehrling ist, entscheiden in der Praxis also die Position in Bezug auf vorgegebene Leistungsstandards und die Fähigkeit, dies zu artikulieren – und nicht etwa formale Positionen, Titel oder Unterscheidungen.

Auch die Annahme, dass es nur einen Meister mit der richtigen Antwort gibt, lässt sich in der heutigen Arbeitswelt, in der Menschen in Bezug auf ihre Kompetenz zunehmend gleiche oder gleichwertige Partner/-innen werden, und in der Dinge wie IKT (Informations- und Kommunikations-Technologien) das unmittelbare Einholen einer zweiten Meinung von anderen beruflichen Autoritäten an anderen Orten ermöglichen, immer schwerer aufrechterhalten. Ein modernisiertes Modell des Lernens im Rahmen der Lehrlingsausbildung muss anerkennen, dass die Rolle des Meisters in Abhängigkeit davon wechselt oder abwechselt, wer am besten in der Lage ist, bestimmte Dinge zu tun und angemessene Erklärungen zu geben und wer die besten Argumente hat. Meister/-in ist derjenige/diejenige, der/die in der Lage ist zu führen und seine/ihre kompetente Herangehensweise angemessen zu artikulieren, zu begründen und zu kontextualisieren.

Mit solchen Modifikationen nähert sich die „bereinigte“ Lernbeziehung des Lernens im Rahmen der Lehrlingsausbildung der von einem kritischen Dialog geprägten Beziehung in einem „gegenöffentlichen“ Raum der immanenten Kritik an, dem Wechsel zwischen der oben erwähnten Reflexion „back stage“ und der Praxis im Arbeitsprozess „on stage“. Wie bereits erwähnt, lässt sich diese immanent kritische Tätigkeit leicht als Akzentuierung der wohlbekannten Zyklen der Aktionsforschung auslegen, die zwischen verschiedenen Phasen der Aktion/des Handelns und der Reflexion alternieren. Sowohl das Lernen im Rahmen der Lehrlingsausbildung als auch die Aktionsforschung funktionieren über den Wechsel zwischen der Praxis im Arbeitsprozess „on stage“ und der kritischen Überprüfung und Reflexion „back stage“, während die konventionelle Sozialforschung als Zuhörer und Zuschauer außen vor bleibt („off stage“). Wichtig ist, dass diese Art des Lernens und Wissenserwerbs sowohl notwendig als auch – und dies ist noch wichtiger – grundlegender und universeller ist als jede sekundäre

und didaktisierte oder deduktiv-demonstrative Anwendung des so erworbenen Wissens als Explanans in der theoretischen Erklärung oder als didaktisiert vermittelter Wissenskorpus.

Für Praxisakteure, Lehrlinge und professionelle Forscher/-innen erweist sich das Bemühen um den Erwerb des relevanten Hintergrundwissens zur Erklärung unbekannter neuer oder entfernter Phänomene, das alte delphisch-sokratische „Erkenne dich selbst“ durch reflexive Erinnerung erneut als relevant und sogar unvermeidlich. Sobald wir erkennen, dass das, was wir in der Analyse unseres Selbst erinnern müssen, nicht primär private Ängste, Innenschau und hohle emotionale Subjektivitäten, Erinnerungen an frühere Leben oder eine eigene Gedankenwelt sind, erweist sich die sokratische Geburtshilfe und Erinnerungsarbeit als relevante moderne *empirische* Forschungsmethode (vgl. EIKELAND 1998). Dieses Erinnern betrifft bewusste und unterbewusste Gedächtnisinhalte und implizites, praktisch-körperliches und emotionales Wissen, dessen Erinnerung und Integration Erfahrung ausmacht. Bei der Erinnerungsarbeit untersuchen wir nicht andere Menschen – analog zu externen Objekten, die sich bewegen und verändern – mit einem angenommenen subjektiven Willen und subjektiven Motiven. Wir reduzieren keine externen Beobachtungen auf ein angewandtes Explanans. Vielmehr untersuchen wir unseren eigenen Habitus, d. h. unsere eigenen Herangehensweisen an die Dinge – „Was heißt es, x zu tun oder y zu sein?“ – und was diese unterschiedlichen Herangehensweisen implizieren, durch die kritische Überprüfung unserer eigenen Erfahrung und Kompetenz als Praxisakteure und deren Angemessenheit oder Unangemessenheit. Wir klären – machen klar –, worauf wir in jeder konventionellen Erklärung deduktiver Art zwangsläufig als Explanans oder als Interpretans in der interpretativen Arbeit zurückgreifen müssen.

Vorannahmen und Annahmen werden nicht einfach ausgewählt, sondern erfahrungsgestützt durch Interaktion und Praxis geformt. Wir tragen sie alle, individuell und kollektiv, als unsere sozial geformten „Selbste“ in unserem Selbst. Wenn wir unsere eigenen Vorannahmen, Annahmen und Praktiken und das, was sie berücksichtigen und woran sie angepasst sind, prüfen, führt dies nicht nur zu „subjektiv gewählten“, privaten, theoretischen Rahmen, sondern zu historisch, kulturell, persönlich und emotional, in der Praxis geformten Konzepten und gelegentlich sogar zu „objektadäquaten“ Kompetenzen in Form von Vorannahmen – Herangehensweisen, die wirklich funktionieren – von Expert/-innen und virtuosen Praxisakteuren, d. h., zu dem, wonach die Wissenschaft immer schon strebt.

Was dann durch die Erinnerung entsteht, sind Dinge, die wir in unserer Eigenschaft als bestimmte Arten von Praxisakteuren gemeinsam haben. Für außenstehende Nichtbeteiligte, die aus der Distanz beobachten, sind Sprache, soziale Kompetenzen, Normen, Traditionen, Machtverhältnisse, innerer Wille und innere Motive, ja selbst Organisationen und ähnliche „Entitäten“ unsichtbar und unbegreiflich, nichts, was sie bei ihren Beobachtungen zwangsläufig berücksichtigen. Praxisakteure hingegen müssen solche Entitäten praktisch betrachten und berücksichtigen, um überhaupt gestalten zu können, auch wenn dies nicht immer kompetent gelingt. Um praktisch gestalten zu können, müssen wir Sprache, Machtverhältnisse und Traditionen kennen und wissen, wie man mit unterschiedlichen Situationen und

Menschen umgeht. Die „Brille“ der gängigen Forschung lässt uns aber nur die „nackten Tatsachen“ extern beobachtbarer Ereignisse „sehen“, wie SALNER (1989, S. 49) formuliert. Alles „innerhalb“ oder „zwischen“ den Dingen, die einen physikalischen Raum einnehmen, ist unsichtbar. Für Sozialforscher/-innen, die nicht als Beteiligte eingebunden sind, bleiben Sprache, Normen, soziale Kompetenzen, Traditionen, Machtverhältnisse usw. „theoretische Konstrukte“. Für Praxisakteure hingegen sind sie erfahrene Realität, allgegenwärtige, einflussreiche „Kräfte“ in ihrem Leben, mit denen sie umgehen müssen, wenn sie nicht versagen wollen. Auch wenn sie sie nicht kennen, *spüren* sie sie. Um ihre Realität zu erfahren, müssen wir als Praxisakteure beteiligt sein. Wenn es hier also eine *privilegierte* Position gibt, dann ist es die des Praxisakteurs. Was wir als Praxisakteure einer bestimmten Praxis gemeinsam haben, sind Gewohnheiten, Kompetenzstandards, Sprache, Tradition, Normen und bestimmte Herangehensweisen. Dies sind die Grundlagen der „gemeinsamen Bedeutungen“ von Charles TAYLOR (1971), die für jeden außerhalb des Kollektivs nur als Mutmaßungen und Hypothesen zugänglich sind.

Forschung, die sich auf die Trennung und Unterscheidung von Forscher/-innen und Beforschten stützt, anerkennt und bezieht sich auf bestimmte Formen der Evidenz und auf „Daten“. Solange die Generierung von sozialem Wissen sich auf eine institutionalisierte Trennung von Wissen stützt, bei der wir, die Forscher/-innen, hinausgeschickt werden, um sie, die beforschten anderen, zu untersuchen, ist es schwer, Zugang zu anderen Erfahrungen zu gewinnen. Eine tatsächliche Aufhebung und Transzendenz der konventionellen Forschung ist ohne tief greifende Änderungen der institutionalisierten Generierung von Lernen und Wissen kaum möglich. Hintergrundwissen in Form von in der Praxis erworbener Erfahrung ist jedoch die Grundlage zum Verständnis jeder allgemeinen Theorie, im Verhältnis zu der alle Verfahren der konventionellen Sozialforschung nur ergänzend fungieren können. Sie sind sekundär. Ohne dieses Hintergrundwissen werden die Verfahren bedeutungslos. Die Mainstream-Forschung außerhalb der Aktionsforschung ignoriert und misstraut immer noch weitgehend der praktischen Erfahrung, die Akteure, Leser/-innen, Denker/-innen, Sprecher/-innen und Autor/-innen in ihrem jeweiligen Praxiskontext gewinnen, oder ist unfähig, Zugang zu deren Erfahrungen zu finden, weil sie *ihre eigene* Praxis, d. h. die Vorannahmen usw. ihres eigenen *Habitus* nicht analysiert. Im beforschten Praxiskontext gewonnene Erfahrungen können aber nicht aus der Forschung ausgeblendet werden. Forschung muss *selbst* Erfahrungen in der beforschten Praxis machen, um alle Arten extern erhobener Daten zu validieren. Um Erfahrungen von Praxisakteuren nutzbar zu machen, müssen die *allgemeinen* Voraussetzungen für das Lernen aus der Praxis in Praxiskontexten, z. B. am Arbeitsplatz, geschaffen werden. Aus der Sicht der Forschung ist dies der wichtigste Grund für die Institutionalisierung der Aktionsforschung als *practitioner research* und organisationales Lernen am Arbeitsplatz, in Gemeinschaften, Schulen und Familien. Aus Sicht der Unternehmen ist sie notwendig, um alle ihre grundlegenden Aufgaben gut zu erfüllen, da sie ansonsten vermutlich bald ihre Geschäftstätigkeit einstellen müssen.

Literatur

- ANTONACOPOULOU, Elena; JARVIS, Peter; ANDERSEN, Vibeke; ELKJAER, Bente; HØYRUP, Steen (Hrsg.): *Learning, Working and Living – Mapping the Terrain of Working life Learning*. Basingstoke/New York 2006
- ARGYRIS, Chris: *Actionable Knowledge*. In: TSOUKAS, Haridimos; KNUDSEN, Christian (Hrsg.): *The Oxford Handbook of Organization Theory: Meta Theoretical Perspectives*. Oxford 2004, S. 423–452
- ARISTOTELES: *Analytica Posteriora*. Cambridge MA
- BOUD, David; CRESSEY, Peter; DOCHERTY, Peter (Hrsg.): *Productive Reflection at Work*. London/New York 2006
- CUNLIFFE, Ann L.; EASTERBY-SMITH, Mark: *From Reflection to Practical Reflexivity: Experiential Learning as Lived Experience*. In: REYNOLDS, Michael; VINCE, Russ (Hrsg.): *Organizing Reflection*. Aldershot 2004, S. 30–46
- EIKELAND, Olav: *The Ways of Aristotle – Aristotelian phrónêsis, Aristotelian philosophy of dialogue, and Action Research*. Bern 2008
- EIKELAND, Olav: *From Epistemology to Gnoseology – Understanding the Knowledge Claims of Action Research*. In: *Management Research News* (2007) 5, S. 344–358
- EIKELAND, Olav: *The Validity of Action Research – Validity in Action Research*. In: NIELSEN, Kurt A.; SVENSSON, Lennart G. (Hrsg.): *Action and Interactive Research – Beyond Theory and Practice*. Maastricht/Aachen 2006, S. 193–240
- EIKELAND, Olav: *Anamnesis – dialogisk erindringsarbeid som empirisk forskningsmetode*. In: EIKELAND, Olav; FOSSESTØL, Knut (Hrsg.): *Kunnskapsproduksjon i endring – nye erfarings- og organisasjonsformer*. AFLs skriftserie nr. 4. Oslo 1998, S. 95–136
- EIKELAND, Olav; BERG, Anne Marie: *Medvirkningsbasert organisasjonslæring og utviklingsarbeid i kommunene*. Oslo 1997
- GHERARDI, Silvia: *Organizational Knowledge: The Texture of Organizing*. London 2006
- GHERARDI, Silvia: *Practice-based Theorizing on Learning and Knowing in Organizations*. In: *Organization* (2000) 2, S. 211–223
- GIBBONS, Michael u. a. (Hrsg.): *The New Production of Knowledge – The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London 1994
- HEMPEL, Carl G.: *Aspects of Scientific Explanation and other Essays in the Philosophy of Science*. New York 1965 (Deutsch: Ders.: *Aspekte wissenschaftlicher Erklärung*. Berlin/New York 1977. Teilausgabe des Originalwerks)
- KVALE, Steinar (Hrsg.): *Issues of Validity in Qualitative Research*. Lund 1989
- NICOLINI, Davide: *Knowing in Organizations: A Practice-Based Approach*. London 2003
- POPPER, Karl R.: *The Logic of Scientific Discovery*. London 1980 (Deutsch: Ders.: *Logik der Forschung*. Wien 1935)
- REYNOLDS, Michael; VINCE, Russ: *Organizing Reflection*. Aldershot 2004
- SALNER, Marcia: *Validity in Human Science Research*. In: KVALE, Steinar (Hrsg.): *Issues of Validity in Qualitative Research*. Lund 1989, S. 47–72
- SCHATZKI, Theodore R.; KNORR-CETINA, Karin; VON SAVIGNY, Eike (Hrsg.): *The Practice Turn in Contemporary Theory*. London/New York 2000
- TAYLOR, Charles: *Interpretation and the Sciences of Man*. In: *Philosophical Papers 2: Philosophy and the Human Sciences*. Cambridge 1985. Nachdruck S. 15–57
- WITTGENSTEIN, Ludwig: *Über Gewissheit – On Certainty*. Oxford 1969 (Deutsch: Ders.: *Über Gewissheit*. Frankfurt am Main 1970)

Øyvind Pålshaugen

Wie lässt sich Wissen aus Einzelfallstudien über Innovationen generieren?

Der Autor nähert sich der im Titel dieses Beitrags gestellten Frage, indem er zunächst die Aussage trifft, dass es in der Regel keine allgemeingültige Antwort auf allgemeine Fragen gebe, weshalb Letztere einzugrenzen seien. Im vorliegenden Fall geschieht dies dadurch, dass gefragt wird, wie Wissen aus einer bestimmten Einzelfallstudie zur Beantwortung folgender Frage beitragen kann: Wie können Prozesse der Unternehmensentwicklung und -innovation mit breiter Beteiligung des Managements und der Mitarbeiter/-innen organisiert und durchgeführt werden?

In diesem Beitrag werden aus einer Einzelfallstudie gewonnene Erkenntnisse darüber vorgestellt, auf welche Weise dies erfolgen kann. Bei dem Fallbeispiel handelt es sich um ein Aktionsforschungsprojekt in einem norwegischen Unternehmen der verarbeitenden Industrie (*Hustadmarmor AS*) im Umland der Stadt Molde. Zur Beantwortung der Frage, wie dieses Fallbeispiel allgemeingültiges Wissen liefern kann, wird argumentiert, dass der abschließende Beweis für den allgemeinen Wert von Erkenntnissen aus Einzelfallstudien nicht durch die theoretischen Argumente für ihre Repräsentativität erbracht wird, sondern vielmehr dadurch, inwieweit dieses Wissen im Rahmen der praktischen Diskurse im Arbeitsleben zum praktischen Einsatz kommt. Der Einsatz praktischer Methoden für die Verbreitung von Wissen im Rahmen praktischer Diskurse im Arbeitsleben ist daher ebenso wichtig wie der Einsatz von Methoden zur Messung der Repräsentativität von Wissen im Rahmen des theoretischen Diskurses der Scientific Community. Aus diesem Grund ist die Frage, wie gemeinsame Foren für praktische Diskurse geschaffen werden können, die ermöglichen, dass allgemeingültiges Wissen einiger bestimmter Unternehmen (Einzelfallstudien) durch diesen gemeinsamen praktischen Diskurs als nützliches Wissen für bestimmte andere Unternehmen *neu generiert* wird, ebenso wichtig wie die im Titel dieses Beitrags aufgeworfene Frage.

1. Einleitung: Welche Art von Wissen soll generiert werden?

„Wie lässt sich Wissen aus Einzelfallstudien generieren?“ Hierbei handelt es sich wohl um ein Beispiel für die Art von allgemeinen Fragen, auf die man keine allgemeingültige Antwort geben kann bzw. dies vernünftigerweise auch nicht versuchen sollte. Andererseits verfehlt

jegliche Antwort auf diese Frage ihren Zweck, wenn sie nicht von allgemeinem Interesse ist. Und um von allgemeinem Interesse zu sein, muss die Antwort bis zu einem gewissen Grad allgemeinen Wert, um nicht zu sagen allgemeine Validität haben. All dem kann ich uneingeschränkt zustimmen. Einwände habe ich allerdings gegen die Auffassung, dass dazu vorab Kriterien aufgestellt werden müssen, anhand derer sich der allgemeine Wert und die allgemeine Validität von Antworten beurteilen lässt. Die wichtigste – und am wenigsten umstrittene – Implikation der Tatsache, dass es auf allgemeine Fragen nicht immer allgemeingültige Antworten gibt, besteht darin, dass die Frage selbst spezifiziert werden muss. Daher werde ich versuchen, die Frage, welches Wissen aus Einzelfallstudien in der Aktionsforschung erzeugt werden kann, etwas präziser zu formulieren, indem ich einige Spezifizierungen vornehme.

Erstens möchte ich daran erinnern, dass das durch Aktionsforschung gewonnene Wissen außerhalb der Scientific Community, also für die sogenannten Praxisakteure, von Nutzen sein soll. Die Aktionsforschung im Rahmen des Arbeitslebens soll für verschiedene Gruppen von Akteuren einen Nutzen erbringen, sowohl in den Unternehmen als auch in den Organisationen und Institutionen, die sich in irgendeiner Form mit der Weiterentwicklung, Reform und Politik des Arbeitslebens befassen. In einem sehr allgemeinen Sinne scheinen die Erkenntnisse aus der Aktionsforschung im Großen und Ganzen einem ähnlichen Ziel zu dienen wie das durch Betriebswirtschaftslehre und Organisationsforschung generierte Wissen: Sie sollen tiefere Einsichten vermitteln, um eine bessere Unternehmens- und Organisationsführung zu ermöglichen. Das durch die Aktionsforschung erzeugte Wissen muss folglich von der Art sein, dass es für die Bemühungen um Unternehmensentwicklung und Organisationswandel sowie die Einführung von Innovationen von Nutzen ist.

Der Anspruch, nützliches Wissen zu gewinnen, hat eine Implikation, die in konventionelleren Unternehmens-, Organisations- und Innovationsstudien recht häufig übersehen wird: Damit das erzeugte Wissen von Nutzen sein kann, muss es *zusätzliche* Erkenntnisse zu dem Wissen erbringen, über das die Akteure in den Organisationen aus dem betreffenden Bereich bereits verfügen. So gibt es beispielsweise viele Fallstudien über Organisationen, die weitgehend nur das Wissen über Organisationsphänomene reproduzieren, das unter den Angehörigen der betreffenden Organisation(en) bereits vorhanden ist. Hierfür gibt es natürlich einen ganz einfachen Grund: Das empirische Material aus Organisationsstudien wird zumeist durch Datenerhebungsmethoden gewonnen, die in der Befragung, Beobachtung und in Interviews unterschiedlich großer Stichproben von Personen bestehen, die in der/den jeweiligen Organisation/en tätig sind. Auf diese Weise gewinnt man aus der Forschung in erster Linie das, was man hineinsteckt.

Ein weiterer – ebenfalls recht einfacher – Grund liegt darin, dass Organisations- und Innovationsstudien überwiegend für einen Adressatenkreis verfasst werden, der nicht in der/den Organisation/en tätig ist, in der/denen die Studie durchgeführt wird. Von daher scheint eine Präsentation des empirischen Materials erforderlich zu sein, die hauptsächlich in einer Reproduktion dessen besteht, was denen, die „Gegenstand“ der Fallstudie sind, allgemein be-

kannt ist – damit nämlich die Ergebnisse der Fallstudie auch außerhalb ihres ursprünglichen Kontextes verständlich werden. Diese Strategie beim Verfassen von Fallstudien hat recht häufig eine unbeabsichtigte Folge: Aufgrund der Bemühungen, *umfassendes* Wissen über den Fall zu vermitteln, treten die Bemühungen zur Erzeugung von *neuem, zusätzlichem* Wissen auf der Grundlage des Falles in den Hintergrund. Die Fallstudie wird damit zu „lediglich einem weiteren Fall“.

Ein dritter Grund, der mit dem zweiten zusammenhängt, besteht darin, dass das, was in Organisationsstudien als neues Wissen dargestellt wird, sich sehr häufig als nicht wirklich neu, sondern als allgemein bekanntes Wissen herausstellt, das in einem neuen theoretischen Rahmen präsentiert wird. Wie wir wissen, werden in der Management- und Organisationstheorie ständig mehr oder weniger neue theoretische Rahmen entwickelt. Wir wissen aber auch, dass wir durch einen neuen Rahmen (unter Umständen) zwar wohlbekannte Phänomene aus einem neuen Blickwinkel sehen können, dies aber nicht bedeutet, dass wir dadurch wirklich neues Wissen über das Phänomen gewinnen. Insbesondere dann, wenn ein Bedarf an Wissen besteht, das mehr *Nutzen* erbringt als das bereits vorhandene Wissen, scheint die Darstellung umfassender empirischer Studien in einem neuen theoretischen Rahmen nur eine begrenzte Wirkung zu haben. Der/die Leser/-in muss mehr intellektuelle Energie in das Verständnis des allgemeinen theoretischen Rahmens als in die Entwicklung eines Verständnisses für dessen mögliche praktische Konsequenzen investieren.¹

Aus all diesen Gründen geht es bei der Generierung von Wissen aus Fallstudien in der Aktionsforschung nicht um die Erzeugung von umfassendem Wissen über den/die fraglichen Fall/Fälle. Vielmehr sollte neues Wissen über jene *Aspekte* des Falles generiert werden, die als *Ergänzung* des Wissens angesehen werden können, das unserer Vermutung nach bereits über das untersuchte Phänomen vorhanden ist. Die Forschungsstrategie besteht demnach darin, *ergänzendes* Teilwissen zu ermitteln, das Impulse für den Wandel geben kann. Es soll also kein umfassendes Wissen erzeugt werden, mit dem Ziel oder Anspruch, das zu beschreiben, „was der Fall ist“ – denn dieses Wissen reproduziert größtenteils nur, was bereits mehr oder weniger bekannt ist.

Im Folgenden ein Beispiel: Für die meisten Arten von Unternehmen in den meisten Geschäftsfeldern (produzierende Unternehmen, Dienstleistungsunternehmen, Wissensunternehmen usw.) gibt es eine Vielzahl theoretischer Organisationsstrukturmodelle. Wenn ein bestimmtes Unternehmen die Art von Organisationsstruktur entwickeln will, die auf seine besondere Situation zugeschnitten ist, dann besteht das Hauptproblem in der Regel nicht darin, aus der Fülle an theoretischen Modellen das am besten passende herauszusuchen. Vielmehr geht es darum, die Arbeitsformen und -methoden zu ermitteln, die die Umsetzung des Prozesses der Organisationsinnovation in der Praxis ermöglichen – parallel zum täglichen Geschäftsbetrieb. Die große Herausforderung besteht nicht darin herauszufinden, welche Or-

1 Ein Beispiel für eine ausführlichere und präzisere Erläuterung dieser Fragen findet sich in PÅLSHAUGEN 2009.

organisationsstruktur die beste Lösung ist; stattdessen gilt es, funktionierende Verfahren für einen Organisationswandel zu finden, der die Entwicklung einer speziellen Lösung während der normalen betrieblichen Abläufe vor Ort – also in der Praxis – ermöglicht. Die Erzeugung von neuem, ergänzendem Wissen über die *Prozesse* des Organisationswandels und der Organisationsinnovation erscheint demnach angemessener als die Generierung neuer theoretischer Modelle darüber, welche Organisationsstrukturen aus den Prozessen des Organisationswandels hervorgehen sollten.

Allerdings dürfen wir nicht vergessen, dass die Aktionsforschung als wissenschaftliches Unterfangen nicht nur Wissen erzeugen soll, das den Praxisakteuren dient. Sie soll auch zur Generierung neuen Wissens in der Scientific Community beitragen. Wie wir bereits kurz erwähnt haben, entspricht das von den Praxisakteuren nachgefragte Wissen nicht unbedingt der Art von Wissen, das in der Scientific Community nachgefragt wird. Im Allgemeinen werden die wissenschaftlichen Erkenntnisse aus Aktionsforschungsprojekten, die in (und in Zusammenarbeit mit) Unternehmen durchgeführt werden, meist als Beitrag zur Management- und Organisationstheorie verstanden. Aber entgegen der weit verbreiteten – wenn auch unausgesprochenen – Annahme in der Scientific Community, dass die Art von Wissen, die durch Organisations- und Innovationsstudien erzeugt wird, für Wissenschaftler/-innen und Praxisakteure insgesamt gleichermaßen von Interesse ist, werden Aktionsforschungsprojekte unter der Prämisse durchgeführt, dass in beiden Gruppen ein recht unterschiedlicher Bedarf an (neuem) Wissen besteht.

Ein offensichtlicher und auch allgemein bekannter Grund hierfür ist, dass Wissen, das für Praxisakteure neu ist, für Wissenschaftler/-innen nicht unbedingt neu sein muss – und umgekehrt genauso, obwohl dies weniger bekannt ist. Vielleicht noch wichtiger ist ein anderer Grund, den wir ebenfalls schon angesprochen haben: dass nämlich die Art von Wissen, die für die Verwirklichung praktischer Ziele erforderlich ist (z. B. Prozesse des Organisationswandels), sich in mancher Hinsicht stark von der Art von Wissen unterscheiden kann, das für die Verwirklichung theoretischer Ziele benötigt wird (z. B. die Vermittlung eines wissenschaftlichen Verständnisses einiger Organisationsphänomene). Obwohl es bei beiden Arten von Wissen darum geht, etwas zu *verstehen*, handelt es sich dabei nicht notwendig um die gleiche Art von Verständnis und auch nicht um die gleiche Art von zu verstehenden Phänomenen. Um eine ungefähre Vorstellung von diesem Unterschied zu vermitteln: Auf der einen Seite findet sich das Wissen, das generiert und genutzt wird, um etwas als Bestandteil eines *praktischen Diskurses* zu *tun*, und auf der anderen Seite das Wissen, das erzeugt und genutzt wird, um lediglich etwas zu *verstehen* und das als Bestandteil eines *theoretischen Diskurses* betrachtet werden kann.

Vorläufig dürfte hierzu folgender Hinweis genügen: Ebenso wie theoretisches Management- und Organisationswissen für Praxisakteure nicht unbedingt weder neu noch interessant ist, muss für Praxisakteure interessantes und nützliches Wissen nicht automatisch für die Scientific Community weder neu noch interessant sein. Was daher den Anspruch der Aktionsforschung betrifft, innerhalb des theoretischen Diskurses der Management- und Orga-

nisationstheorie neues Wissen zu generieren, so ist unbedingt genau darauf zu achten, was innerhalb dieses Diskurses als neues Wissen zu betrachten ist bzw. betrachtet werden könnte. Generell können zwei Arten von neuem Wissen erzeugt werden: Eine davon können wir als *positive Beiträge* zur Organisationstheorie bezeichnen. Gemeint sind neues Wissen oder neue Perspektiven auf einige spezielle Aspekte, Fragen oder Phänomene, die zu den zentralen Themen der Organisationstheorie gehören. Die andere Art von Wissen können wir als *kritische Beiträge* zur Organisationstheorie beschreiben. Dabei handelt es sich um kritische Perspektiven auf einige spezielle Aspekte, Fragen oder Phänomene in der Organisationstheorie, einschließlich der Art und Weise, wie diese Themen im Rahmen des in der Scientific Community stattfindenden theoretischen Diskurses über Organisationen behandelt oder bewältigt werden. Ein Beispiel hierfür ist die sogenannte kritische Managementtheorie; ein weiteres Beispiel wäre die Entwicklung einer Art *kritischer Theorie*, die für den Diskurs über Organisationstheorie relevant ist (PÅLSHAUGEN 2006).

Nachdem ich nun die Frage, welches Wissen aus Einzelfallstudien gewonnen werden kann, durch die in diesem Abschnitt skizzierten Argumente spezifiziert habe, werde ich im Folgenden versuchen, mittels Vorstellung einer Fallstudie *eine* mögliche Antwort auf diese Frage zu geben. Zuvor scheinen allerdings einige Bemerkungen zum Thema Methodologie und Methoden angebracht.

2. Methodologische Überlegungen

Der Begriff „Methode“ geht bekanntlich auf das griechische Wort *methodos* zurück, was so viel bedeutet wie „der Weg, den man einschlagen muss, um etwas zu erreichen“ (*meta* wäre mit „jenseits“, „nach“ oder „mit“ zu übersetzen; *hodos* bedeutet „Weg“). Welchen Weg man wählen sollte, hängt demnach davon ab, was man will oder nach was man sucht. Wenn es um Forschungsmethoden geht, ist das Prinzip „eine für alle“ nicht anwendbar. Eine probate Strategie läuft eher auf das Gegenteil hinaus: Die anzuwendenden Methoden müssen sowohl für die Art des Phänomens, das untersucht werden soll, angemessen sein, als auch für die Art von Wissen, das aus dem Phänomen generiert werden soll. Wenn die Forschungsfrage beispielsweise lautet „Welche Einstellung haben Manager/-innen in Deutschland zur Demokratisierung der Arbeit?“, dann wäre wohl ein Fragebogen eine zweckmäßige Methode. Für Untersuchungen von aggregierten Einheiten sind Aktionsforschungsmethoden in der Regel nicht geeignet, und meines Wissens wurden bisher keine derartigen Forschungsprojekte durchgeführt.

Will man jedoch die Dynamik des Organisationswandels in einem bestimmten Unternehmen untersuchen, würde der Einsatz eines Fragebogens wohl ein sehr dürftiges Wissen über dieses Phänomen generieren. Natürlich könnte in einem sehr großen Unternehmen ein Fragebogen als eine von mehreren Methoden genutzt werden, doch würden sich durch Interviews und manche Beobachtungstechniken noch tiefer gehende Erkenntnisse über den Fall gewinnen lassen. Derartige Erwägungen sind allen Sozialwissenschaftler/-innen vertraut,

und die meisten Forscher/-innen sind in der Lage, verschiedene Methoden aus dem Standardrepertoire der Sozialforschungsmethoden anzuwenden. Auch in der Aktionsforschung sind solche Erwägungen von Bedeutung, aber da die hier eingesetzten Methoden bestenfalls *gerade erst Eingang* in das Standardrepertoire der Sozialforschungsmethoden *finden*, möchte ich etwas näher auf die Gründe für die Methodenauswahl eingehen.

Aktionsforschung dient zweierlei Zielen: Sie soll wissenschaftliche Erkenntnisse *nutzen*, um zur praktischen Entwicklung und zum Wandel in einem bestimmten Bereich beizutragen, und sie soll aus einigen spezifischen Aspekten dieses Bereiches *neues Wissen generieren* – Wissen, das von allgemeinem Interesse für die Scientific Community sein kann und damit wiederum von Nutzen für die Praxisakteure. Historisch gesehen erfolgte die Intervention der Forscher/-innen im Untersuchungsfeld ursprünglich überwiegend im Hinblick auf das zweite Ziel. Die Interventionsgrundlage wurde mit folgendem Schlagwort auf den Punkt gebracht (das mehreren Forscher/-innen, unter anderem auch Kurt LEWIN, zugeschrieben wird): „Wenn du ein soziales System verstehen willst, dann versuche es zu ändern.“ In gewissem Sinne besagt dies lediglich, dass die oben umrissene Argumentation einen Schritt weitergeführt wird: Durch Fragebögen kann man Einzelinformationen von einer großen Zahl von Befragten/Einheiten erhalten; durch Interviews lassen sich etwas umfassendere Informationen von einer begrenzten Anzahl Befragter gewinnen; durch (partizipative) Beobachtung kann man gewisse persönliche Erfahrungen aus jeder beobachteten Einzelsituation ziehen – und die Intervention im Untersuchungsfeld, wie sie bei Aktionsforscher/-innen üblich ist, kann besonders umfassende persönliche Erfahrungen im Hinblick auf eine Reihe von Aspekten des Untersuchungsfeldes vermitteln, und zwar insbesondere bezüglich solcher Aspekte, die wichtig sind, um zu verstehen, wie Veränderungen umgesetzt werden können.

Wenn wir uns aber vergegenwärtigen, dass wissenschaftliches Wissen Praxisakteuren vor allem insofern nützen soll, dass es ihnen bei der Umsetzung von *Veränderungen und Innovationen* in ihrem Arbeitsfeld hilft, dann deckt sich das Ziel des Erkenntnisgewinns über solche Aspekte des Arbeitsfeldes, die besonders wichtig für Praxisveränderungen sind, weitgehend mit dem Ziel, Forschung so zu betreiben, dass wissenschaftliches Wissen für Praxisveränderungen von Nutzen ist. Im Allgemeinen erscheint daher die Intervention im Untersuchungsfeld als geeignete Methode zur Verfolgung beider Ziele. Die Art der Interventionen und die spezifischen Methoden, mithilfe derer sie in jedem einzelnen Fall in der Praxis erfolgen, hängt von dem spezifischen Veränderungsbedarf und den spezifischen Arten von Wissen ab, die aus der betreffenden Art von Fall generiert werden sollen. Folglich habe ich einige Anmerkungen zu der Art von organisationalen Veränderungen, die meine Kolleg/-innen am Work Research Institute (WRI) und ich im Laufe der Jahre umzusetzen versucht haben, und über die Art von Wissen, die sich in diesem Zusammenhang als besonders bedeutsam/zweckdienlich erwiesen hat.

Ganz allgemein lässt sich die übergreifende Forschungsfrage, die wir in den letzten Jahrzehnten diskutiert haben, wie folgt formulieren: *Wie können Prozesse der Unternehmensent-*

wicklung und -innovation mit breiter Beteiligung des Managements und der Mitarbeiter/-innen organisiert und durchgeführt werden? Eingebettet sind die Aktionsforschungsvorhaben zu dieser Frage sowohl in einen eher allgemeinen (die Entwicklung des Arbeitslebens in Westeuropa) als auch eher regionalspezifischen Rahmen (die Entwicklung in Skandinavien und natürlich insbesondere Norwegen). Generell belegen viele Forschungsarbeiten, dass die Beteiligung der Betroffenen an den Prozessen des Organisationswandels einem erfolgreichen Ergebnis dienlich ist. Fallstudien über erfolgreiche Einzelunternehmen werden durch Erkenntnisse aus länderübergreifenden Untersuchungen bestätigt, die den jeweiligen Anteil von repräsentativer bzw. direkter Partizipation an der Unternehmensentwicklung analysiert haben (FRÖLICH/PEKRUHL 1996; MARKEY/MONAT 1997; HELLER u. a. 1998). Auch ein verwandter Zweig der Organisationsforschung, der die Auswirkungen von Job-Redesign und verschiedener Strategien zum „Empowerment“ der Beschäftigten untersucht, stützt diese allgemeinen Schlussfolgerungen.

Solche allgemeinen Forschungsergebnisse und die allgemeine Unterstützung solcher Schlussfolgerungen zumindest durch Teile des Managements und der Personalabteilungen in verschiedenen Branchen bedeuten gleichwohl nicht, dass eine auf breiter Partizipation basierende Unternehmensentwicklung und -innovation *in der Praxis* weit verbreitet ist – und zwar in Westeuropa ebenso wenig wie in Skandinavien insgesamt und in Norwegen im Speziellen. Die Gründe hierfür sind vielfältig und meist recht offensichtlich. In gewissem Sinne betrachtet man die Mehrzahl davon als praktischer Natur: Zeitmangel, Ressourcenmangel, mangelnde Kompetenz, mangelnde Unterstützung usw. Aber obwohl derartige Gründe als praktische Gründe gelten, handelt es sich eigentlich auch bis zu einem gewissen Grad um *theoretische* Gründe: Jede Überlegung zu etwas ist gleichzeitig auch Ausdruck einer *Denkweise*. Und es scheint, dass die Überlegungen zu auf breiter Partizipation beruhenden Strategien für Unternehmensentwicklung und -innovation von einer gewissen skeptischen Denkhaltung unterlegt sind, deren Quintessenz sich in einer alten deutschen Redensart widerspiegelt: „Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis.“

Manager/-innen und andere Akteure im Arbeitsleben, die diese wohlwollend-skeptische Haltung zur Frage einer auf breiter Partizipation beruhenden Unternehmensentwicklung und -innovation einnehmen, gehören daher zu unseren strategisch wichtigen Partner/-innen bei Aktionsforschungsprojekten zu diesem Thema. Wenn wir uns an solchen Projekten beteiligen, erhalten wir die Chance zu zeigen, dass forschungsbasiertes Wissen den Praxisakteuren bei ihren Bemühungen um Organisationswandel von Nutzen sein und die „Theorie“ der breiten Partizipation in der Praxis funktionieren kann. Und – last but not least – bietet sich uns die Möglichkeit, neues Wissen darüber zu erzeugen, *wie* und *warum* sie funktioniert.

Wie bereits erwähnt, sollen derartige Projekte auch zweckdienliches und bedeutsames Wissen für die Forschungsgemeinde generieren. Unter diesem Blickwinkel kann unser Forschungsinteresse an einer auf breiter Partizipation beruhenden Unternehmensentwicklung auch als Forschungsfrage verstanden werden, die sich damit befasst, wie die (weitere) Demo-

kratisierung des Arbeitslebens gefördert werden kann. Gerade weil die Demokratisierung des Arbeitslebens nicht nur Selbstzweck, sondern auch ein Mittel zur Erhöhung der Wettbewerbsfähigkeit von Unternehmen und zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen der Beschäftigten ist, sind Veränderungsstrategien, die sowohl auf Entwicklung als auch auf Demokratisierung abzielen, bei Forschungsprojekten von besonderem Interesse.

Neuere Demokratietheorien argumentieren zu Recht, dass Demokratisierungsprozesse nicht unbedingt ein bestimmtes demokratisches Modell oder eine bestimmte demokratische Struktur als Zielvorgabe haben sollten (siehe z. B. HABERMAS). Vielmehr sind die *Verfahren* der Demokratisierung für das Ergebnis des Prozesses ebenso wichtig wie das theoretische Modell der Organisationsformen, auf die der Prozess hinführen sollte. In diesem Zusammenhang ist das Kriterium, dass Unternehmensentwicklung unter breiter Partizipation erfolgen sollte, als wichtige Strategie für *prozedurale Demokratie* anzusehen. Von daher beinhaltet unsere Forschungsstrategie auch die Erzeugung von neuem Wissen darüber, wie die Demokratisierung des Arbeitslebens mittels demokratischer Verfahren der Unternehmensentwicklung und -innovation gefördert werden kann (PÅLSHAUGEN 2002).

Eine wichtige methodische Konsequenz dieser Forschungsstrategie besteht darin, dass wir bei unserer Zusammenarbeit mit den Unternehmen zu Entwicklungs- und Innovationsfragen sowohl theoretisch als auch praktisch weniger am *Inhalt*, sondern eher an der *Form* der Entwicklungsarbeit interessiert sind – das heißt, an den Verfahren, den Arbeitsweisen, kurzum an der Gesamtheit des Entwicklungsprozesses. Unser diesbezügliches Interesse verhält sich auch durchaus komplementär zu den Interessen der Unternehmen. In einem kapitalistischen System, das auf dem Privateigentum der Produktionsmittel basiert, obliegt die letzte Entscheidung, *was* durch den Entwicklungs- oder Innovationsprozess erreicht werden soll, den Vertreter/-innen der Unternehmenseigentümer/-innen. Darüber hinaus sind es die Menschen im Unternehmen, die als „Expert/-innen“ für die Inhalte ihrer Arbeit und auch für die Arbeit an Entwicklungsaufgaben betrachtet werden müssen. Wenn außerdem drittens die Prozesse der Unternehmensentwicklung und -innovation unter breiter Partizipation ablaufen sollen, müssen divergierende Auffassungen, die unter den Unternehmensangehörigen bezüglich der vorrangigen Entwicklungs- und Innovationsaufgaben bestehen, als Teil des Prozesses gehandhabt werden. Unsere Kompetenz als Forscher/-innen hat folglich komplementären Charakter und bezieht sich zuallererst auf die Frage, *wie* das Ziel erreicht werden soll, das heißt, welche Arbeitsverfahren anzuwenden sind und welche davon der spezifischen Konstellation von Zielen, auf die der Prozess hinführen soll, entsprechen.

Diese Konzentration auf Prozesse bedeutet keineswegs, dass wir uns nicht mit Fragen des Arbeitsinhaltes befassen oder dass wir keinen Gebrauch von unserem Wissen in Management- und Organisationsfragen machen. Eher das Gegenteil ist der Fall: Gerade aufgrund unserer (parallel laufenden) Analyse der Arbeitsinhalte und der Entwicklungsaufgaben des Unternehmens sowie aufgrund unseres Wissens und unserer Kompetenz in Organisationsfragen sind wir in der Lage, sowohl praktischen als auch theoretischen Input zum Entwicklungs- und In-

novationsprozess zu leisten. Auf theoretischer Ebene bieten wir Perspektiven zu den Optionen hinsichtlich der Frage an, welche Arten von Arbeitsverfahren den Arbeitsinhalten und -zielen am besten entsprechen. Auf praktischer Ebene können wir Hilfestellung bei der Organisation und Umsetzung derjenigen Arbeitsverfahren geben, die nach Entscheidung der verschiedenen Gruppen im Unternehmen in der Praxis erprobt werden sollen.

Auf der Grundlage der theoretischen und praktischen Erfahrungen, die wir in den vergangenen Jahrzehnten mit derartigen Aktionsforschungsprojekten gesammelt haben, haben wir eine Reihe von Methoden, Techniken, Theorien und Perspektiven für eine Vorgehensweise bei der Unternehmensentwicklung und -innovation entwickelt, die unter breiter Partizipation aller Unternehmensangehörigen erfolgen soll. An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass die Methoden der Unternehmensentwicklung und die Forschungsmethoden sich zwar überschneiden, aber nicht identisch sind. Im Allgemeinen besteht der Großteil des empirischen Materials eines Forschungsprojektes aus den Erfahrungen, Informationen und Daten, die wir durch unsere theoretische und praktische Arbeit zu den Fragen im Zusammenhang mit dem gesamten Entwicklungsprozess gewinnen. Allerdings werden im Rahmen eines Projekts in der Regel auch Fachliteratur und Dokumente ausgewertet sowie andere, konventionellere Formen der Datenerhebung – von Fall zu Fall unterschiedlich kombiniert – eingesetzt.

Sowohl die Entwicklungsmethoden und das theoretische Wissen als auch die Perspektiven für die Unternehmensentwicklung und -innovation wurden zum großen Teil aus einer Reihe von Aktionsforschungsprojekten gewonnen – in Zusammenarbeit mit Unternehmen (sowohl Einzelunternehmen als auch Unternehmensnetzwerken und anderen Institutionen/Organisationen), die sich in irgendeiner Weise für die Weiterentwicklung des Arbeitslebens engagieren. Bei den Entwicklungsmethoden handelt es sich größtenteils um Konzepte, Instrumente und Strategien zur Organisation verschiedener Arten von *Dialogen* zwischen verschiedenen Personengruppen (Management und Mitarbeiter/-innen aller Abteilungen/Unternehmensebenen).

Wie solche Dialoge zu organisieren sind, hängt im Wesentlichen von der Organisations- oder Aufgabenstruktur in einem Unternehmen ab. Im Prinzip ist es nicht die formale Position in der Unternehmenshierarchie, sondern der jeweilige funktionale Beitrag zu den Unternehmenszielen, der die Grundlage für die Teilnahme an den Dialogen bildet. Dialoge über Möglichkeiten und Innovationen zur besseren Bewältigung von Arbeitsaufgaben sowie eine neue Arbeitsorganisation erfordern einerseits die Beteiligung jener, die über die Kompetenz zur Ausführung bestimmter Aufgaben verfügen; andererseits bedarf es aber auch neuer Formen der Dialogführung zwischen diesen Personen als Voraussetzung für innovative Dialoge. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, neue Arten von Dialogen zu organisieren. Um die Entwicklungs- und Innovationsmöglichkeiten auf der Gesamtebene oder in einer Organisationseinheit des Unternehmens zu erörtern, haben sich sogenannte *Dialogkonferenzen* als hilfreich erwiesen, an denen eine große Zahl von Personen (bis zu 200) teilnehmen kann, wobei das Spektrum von Gruppendialogen bis zu Plenarversammlungen reicht (PÅLSHAUGEN 2001).

Der Zweck dieser Dialoge liegt einerseits darin, alle relevanten Kenntnisse, Kompetenzen, Perspektiven und Standpunkte für den Entwicklungsprozess verfügbar zu machen, um möglichst innovative Lösungen für die anstehenden Entwicklungsaufgaben zu finden. Andererseits soll auch sichergestellt werden, dass Einsichten ebenso wie Vorurteile, allgemein akzeptierte Perspektiven ebenso wie umstrittene Perspektiven, gemeinsame Interessen ebenso wie Einzelinteressen gleichermaßen in die Dialoge einfließen. Auf diese Weise kann eine ziemlich umfassende Diagnose der Situation und der Herausforderungen, vor denen das Unternehmen als Organisation steht, gestellt werden; außerdem wird dadurch ein mehr oder weniger breites Spektrum an Standpunkten und Optionen bezüglich der *Handlungsmöglichkeiten* in der jeweiligen Situation berücksichtigt. Wenn sowohl die Diagnose als auch die Handlungsvorschläge unter breiter Beteiligung zustandekommen, dann stellt dies natürlich eine wertvolle Grundlage für die notwendigen *Entscheidungen* über die letztliche Vorgehensweise dar. Allerdings sind die Zusammenhänge zwischen der Entwicklung der Grundlagen für die Entscheidungsfindung mittels breiter Partizipation einerseits und dem Inhalt der getroffenen Entscheidung/en andererseits komplexer, als die Organisationstheorie uns gemeinhin glauben machen will. Daher möchte ich ein Beispiel für eine solche Fallstudie anführen, um *eine* mögliche Antwort darauf zu geben, wie sich Wissen aus Einzelfallstudien generieren lässt.

3. Wie lässt sich neues Wissen aus einer Einzelfallstudie generieren? Ein Beispiel²

Ein Unternehmen der verarbeitenden Industrie im Umland der Stadt Molde, *Hustadmarmor AS*, beauftragte Forscher des WRI, Unterstützung bei einem auf drei Jahre angesetzten Organisationsentwicklungsprozess zu leisten. Dieser sollte auf der Strategie basieren, dass alle Mitarbeiter/-innen die Möglichkeit zur aktiven Beteiligung erhalten sollten. Management und sonstige Mitarbeiter/-innen von *Hustadmarmor* umfassten damals (2001–2003) rund 140 Personen. Damit jede/r an den Diskussionen über die anstehenden Probleme sowie die möglichen Zukunftsperspektiven und deren Verwirklichung in der Praxis teilnehmen konnte, wurden drei Dialogkonferenzen veranstaltet, um den Prozess der Organisationserneuerung und -innovation einzuleiten. Auf dieser Grundlage wurden verschiedene Projektgruppen gebildet, die Ideen für neue Lösungen und Vorschläge zu ihrer Umsetzung in die Praxis erarbeiten sollten.

Eine der großen Fragen lautete, wie der Hauptproduktionsprozess organisiert werden sollte. Nach der Dialogkonferenz erarbeitete eine Projektgruppe eine Reihe von alternativen Organisationsmodellen. Diese Projektgruppe hatte durch die Dialogkonferenzen die Bedeutung von Dialogen erkannt und einige der Techniken zur Dialogführung erlernt. Daher bemühte sie sich um Strategien, die es ermöglichten, einen größeren Teil der Beschäftigten in den Prozess der Erarbeitung und insbesondere der Bewertung dieser Modelle einzubinden.

2 Die Darstellung auf den folgenden Seiten ist aus einem Beitrag übernommen, in dem dieser Fall in einem anderen theoretischen und historischen Kontext vorgestellt wird (PÅLSHAUGEN 2004).

Außerdem wurde noch eine weitere Dialogkonferenz zu dieser speziellen Frage abgehalten, an der Vertreter/-innen aller Managementebenen sowie Gewerkschafter/-innen teilnahmen (ca. 40 Personen). Wie die ersten drei Dialogkonferenzen wurde auch diese Konferenz von einem Forscherteam des WRI, dem auch der Autor angehörte, konzipiert und vorbereitet.

Auf dieser letzten Konferenz wurde deutlich, dass praktisch das gesamte mittlere und untere Management sowie die Gewerkschaftsvertreter/-innen ein alternatives Modell der Organisationsinnovation befürworteten, das, kurz gesagt, die Bildung von Teams entlang der Fertigungsstraße beinhaltete. Diese Alternative entsprach auch den Vorstellungen der meisten Mitarbeiter/-innen, die die Möglichkeit zur Bewertung der wichtigsten Organisationsmodelle hatten. Das Topmanagement favorisierte jedoch ein anderes Modell, das die Fertigungsstraße in vier separate Einheiten aufteilte – dieses Modell wurde als „Blockbildung“ bezeichnet.

Die Diskussionen auf dieser Dialogkonferenz waren sehr lebhaft, und das Topmanagement konnte die anderen Teilnehmer/-innen nicht davon überzeugen, dass die „Blockbildung“ das beste Organisationsmodell darstellte. Allerdings sind Dialogkonferenzen lediglich ein Forum für die Gewinnung neuer Erkenntnisse durch den Austausch von Erfahrungen, Meinungen und Deutungen. Sie sind kein Forum für die Entscheidungsfindung, sondern sollen vielmehr die Grundlagen für diese schaffen. Und auf der Grundlage dieses Gesamtprozesses aus Dialogen sowie der partizipativen Entwicklung und Bewertung von Modellen entschied sich das Topmanagement für die „Blockbildung“. Die anderen Teilnehmer/-innen reagierten mehrheitlich überrascht, verärgert, ratlos und noch in anderer ähnlicher Weise, doch verfügt das Management unbestreitbar über das Recht, die endgültige Entscheidung zu treffen. Sehr wohl streiten kann man sich natürlich über den Inhalt der Entscheidung, denn bekanntlich können Entscheidungen für allzu umstrittene Organisationsmodelle zu ernsthaften Problemen führen, wenn diese in die Praxis umgesetzt werden sollen.

In *Hustadmarmor* führten die Diskussionen nach der recht unerwarteten Entscheidung des Topmanagements letztlich zur bedingten Akzeptanz des Modells, was bedeutete, dass die meisten Mitarbeiter/-innen bereit waren, es in der Praxis „auszuprobieren“. Und der Hauptgrund dafür lag nicht darin, dass sie ihre Meinung hinsichtlich ihres bevorzugten Organisationsmodells geändert hatten. Vielmehr hatten sie im Zuge aller Dialoge und Diskussionen zur Erarbeitung der verschiedenen Organisationsmodelle erkannt, dass kein Modell *alle* Probleme lösen konnte: Jedes Modell hatte seine Vor- und Nachteile, jedes löste bestimmte Dilemmata und schuf dafür neue – und es gab zu Recht unterschiedliche Interpretationen des Inhalts und der praktischen Auswirkungen der meisten Aspekte jedes Modells. Folglich erkannten die Mitarbeiter/-innen, dass die einzige Möglichkeit zur Beurteilung der Qualität des vom Topmanagement bevorzugten Modells darin bestand, es in der Praxis auszuprobieren.

Ohne die Teilnahme an dieser Art von Dialogen hätten Management und Mitarbeiter/-innen die Berechtigung verschiedener Interpretationen nicht erkannt. Das aber bedeutet, dass die abschließende Antwort auf die Frage, was in der Praxis das Beste ist, nicht durch ein bestimmtes abschließendes Argument, sondern durch abschließendes Handeln zu begründen ist. Wenn der

Entscheidung des Topmanagements keine derartigen Dialoge vorausgegangen wären, dann hätte der Versuch, die „Blockbildung“ einzuführen, in gewisser Weise „sabotiert“ werden können.

Der größte Teil des mittleren und unteren Managements sowie der sonstigen Mitarbeiter/-innen hätte dazu neigen können, die „Blockbildung“ abzulehnen, und diese Entscheidung wäre buchstäblich aus „theoretischen“ Gründen erfolgt: Die Mehrheit war nicht von dem theoretischen Modell eines in vier Einheiten gegliederten Fertigungsprozesses überzeugt, denn sie hielten dies für ein „schlechtes“ Modell. Während der Dialoge wurde dieses „Wissen“ neu interpretiert, und obwohl die Mitarbeiter/-innen ihre Meinung nicht änderten, gewannen sie so viele neue Erkenntnisse, dass sie sich nun aufgeschlossener zeigten. Und dies war letztlich eine wichtige Voraussetzung für die erfolgreiche Einführung der „Blockbildung“ – die sich, wie heute praktisch jeder bei *Hustadmarmor* bestätigt, in der Praxis als recht erfolgreich erwiesen hat.

Das aus dieser Fallstudie resultierende Wissen im Hinblick auf die übergreifende Forschungsfrage, wie Prozesse der Unternehmensentwicklung und -innovation, die mit breiter Partizipation erfolgen, erfolgreich verlaufen können, umfasst zunächst einige zusätzliche Erkenntnisse der folgenden Art: dass die dialogischen Partizipationsmethoden auch in dieser Art von Situation anwendbar sind; dass die spezifische Kombination von Dialogveranstaltungen und dem Einsatz von Projektgruppen in jedem einzelnen Fall für die Arbeitsfortschritte und den letztlichen Erfolg von Bedeutung sind und so fort. Die interessanteste neue Erkenntnis aus dieser Einzelfallstudie betrifft aber die Rolle bzw. Funktion von breiter Partizipation als Mittel sowohl zur Entwicklung als auch zur Demokratisierung von Unternehmen.

Gemeinhin wird angenommen, dass eine verstärkte Demokratisierung des Arbeitslebens nur dann möglich ist, wenn die Arbeitnehmervertreter/-innen mehr Einfluss auf die Entscheidungsprozesse in den Unternehmen erhalten. Ebenso wird angenommen, dass ein verstärkter Einfluss der Beschäftigten eine Einschränkung der Entscheidungsbefugnisse des Managements zur Folge hat. Weiterhin ist die Auffassung weit verbreitet, dass eine verstärkte Beteiligung an Diskussionen und Dialogen über Unternehmensangelegenheiten für die Mitarbeiter/-innen von geringem oder gar keinem Interesse ist, wenn sie nicht gleichzeitig stärker in den Gremien vertreten sind, in denen die Entscheidungen getroffen werden. Und eine andere Variante dieser Analyse lautet: Wenn die Mehrheit der Unternehmensangehörigen zur Beteiligung an Diskussionen und zur Darlegung ihrer Auffassungen zu Fragen ermuntert wird, die für die künftige Entwicklung und das Überleben des Unternehmens von wesentlicher Bedeutung sind, wird es für das Management faktisch nicht mehr möglich sein, Entscheidungen zu treffen, die den Standpunkten der Mehrheit zuwiderlaufen. Tatsächlich ist diese Sichtweise auf Managementebene und unter Gewerkschaftsvertreter/-innen sowie Arbeitsforscher/-innen so häufig anzutreffen, dass sie eher als allgemein bekannte Tatsache denn als verbreitete Meinung (eher *episteme* als *doxa*) angesehen wird. Dieses sogenannte „Wissen“ ist einer der wichtigsten Gründe für die fortbestehende Skepsis gegenüber Unternehmensentwicklungsstrategien, die auf breite Partizipation setzen.

Wie wir jedoch gesehen haben, widerlegt der Fall *Hustadmarmor* all diese Annahmen, Meinungen bzw. all dieses Wissen. Am offensichtlichsten ist natürlich, dass das Management

bei seiner Entscheidung über die künftige Organisationsstruktur nicht der Mehrheitsmeinung folgte. Nicht ganz so offensichtlich, aber dennoch zutreffend ist, dass die Beteiligung der Mitarbeiter/-innen an den Dialogen über die künftige Organisationsstruktur von *Hustadmarmor* von erheblicher Bedeutung war, obwohl sie dadurch formal keinen größeren Einfluss auf die Entscheidungsfindung hatten und die Entscheidung sich nicht an ihrer Empfehlung orientierte. Ich möchte daher auf diesen Punkt etwas ausführlicher eingehen.

Wie oben kurz beschrieben, führte die Beteiligung an den Dialogen über die verschiedenen neuen Organisationsformen sowohl beim Management als auch bei den sonstigen Mitarbeiter/-innen zu der Erkenntnis, dass jede neue Organisationsform zwar einige alte Probleme löst, aber dafür auch neue Probleme verursacht. Ebenso erkannten viele Dialogteilnehmer/-innen, dass verschiedene Arten von Organisationsstrukturen ihre jeweils eigenen organisatorischen Dilemmata mit sich bringen. So gibt es immer mehrere Möglichkeiten der Organisation, doch keine davon kann alle Dilemmata lösen. Indem die Beschäftigten zu dieser allgemeinen Erkenntnis gelangten und sich insbesondere bewusst machten, was dies für die beiden Hauptalternativen bei *Hustadmarmor* bedeutete, fiel es ihnen mehrheitlich leichter, die Entscheidung zugunsten der „Blockbildung“ zu akzeptieren – und, was am wichtigsten ist, sie zeigten sich mehrheitlich eher bereit, sich für die *praktische* Umsetzung dieser neuen Organisationsstruktur zu engagieren.

Im weiteren Verlauf waren es die praktischen Erfahrungen mit der neuen Organisationsstruktur, die allmählich zu deren allgemeiner Akzeptanz führten. Und nachdem das neue Organisationsmodell nun keinen Konfliktstoff mehr bot, wurde die Erfahrung der Teilnahme am Gesamtprozess der Organisationsentwicklung als wichtiger empfunden als die Erfahrung, die Auseinandersetzung über die abschließende Entscheidung „verloren“ zu haben. Die Bedeutung, die der Beteiligung am Organisationsentwicklungsprozess beigemessen wurde, hing also nicht nur von der Entscheidung des Managements ab. Das, was die Mitarbeiter/-innen dabei erfahren und gelernt hatten, wurde für ebenso wichtig erachtet.

Durch ihre Beteiligung hatten sie mittels ihrer Erfahrung und ihres Wissens zu einer besseren Analyse der zur Wahl stehenden Hauptalternativen für die Organisationsinnovation beigetragen, und sie hatten gelernt, welche Dilemmata verschiedene Organisationsstrukturen jeweils mit sich bringen. Auf diese Weise hatten sie auch gelernt, dass die Entscheidung für eine Organisationsstruktur immer auch eine Entscheidung zwischen verschiedenen Arten von organisatorischen Dilemmata darstellt. Solche Dilemmata können nicht im Rahmen eines theoretischen Diskurses gelöst, sondern müssen in der Praxis bewältigt werden. Die letztlich gewählte theoretische Lösung, so wie sie auf dem Papier steht, ist niemals die endgültige Lösung. Damit sie in der Praxis gut funktioniert, muss sie auch in der Praxis ausgearbeitet werden, und das bedeutet die Bewältigung von Dilemmata und Konflikten, wobei auch laufend Anpassungen vorzunehmen sind. Diese anschließenden Diskussionen über Anpassungen können als Teil eines laufenden/kontinuierlichen praktischen Diskurses über Organisationsentwicklung betrachtet werden.

4. Schluss: Wie sich Wissen aus Einzelfallstudien über Modellversuche generieren lässt

Auf der Grundlage der oben beschriebenen verschiedenen Arten von Wissen, die aus dieser Einzelfallstudie gewonnen wurden, können wir auch eine wichtige, allgemeinere Art von Erkenntnis formulieren. So ist die Auffassung weit verbreitet, dass bei Prozessen der Unternehmensentwicklung und -innovation, die unter breiter Beteiligung erfolgen, eines der Hauptziele der Dialoge darin besteht, einen *Konsens* zwischen den Beteiligten herzustellen. Genauer gesagt wird davon ausgegangen, dass zwischen den Teilnehmer/-innen an dem Veränderungs- und Innovationsprozess ein *gemeinsames Verständnis* darüber vorhanden sein muss, wie sich der jeweilige Sachverhalt darstellt und eine *einvernehmliche Auffassung* darüber herrschen muss, wie vorzugehen ist, damit der Prozess zu einem erfolgreichen Abschluss gebracht werden kann. Aus dem Fall *Hustadmarmor* haben wir jedoch gelernt, dass diese Betonung des *Konsenses* eher Glaubenssache ist und nicht auf wissenschaftlichen Erkenntnissen beruht.

So hat *Hustadmarmor* gezeigt, dass die Bedeutung und das Ziel einer breiten Partizipation an Veränderungsprozessen nicht darin bestehen, einen breiten theoretischen Konsens zwischen den Beteiligten zu erzielen, der als Handlungsgrundlage dienen kann. Gefordert ist nicht die Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses und einvernehmlicher Auffassungen – die beide in gewissem Sinne theoretischen Charakter haben. Vielmehr bedarf es der Entwicklung eines *gemeinsamen praktischen Diskurses* unter breiter Beteiligung des Managements und der Mitarbeiter/-innen. Im Rahmen eines solchen Diskurses ist Raum für unterschiedliche Verstehensweisen, Auffassungen und natürlich Erfahrungen. Zweck der Dialoge ist nicht, solche Unterschiede miteinander in Einklang zu bringen, sondern sie einander gegenüberzustellen, um die Erfahrungen, Verstehensweisen und Auffassungen der einzelnen Teilnehmer/-innen infrage zu stellen, zu vertiefen und weiterzuentwickeln. Auf diese Weise wird eine bessere Grundlage für Entscheidungen über das künftige Vorgehen geschaffen – und zwar sowohl was die Inhalte der Entscheidungen als auch was die Bedingungen für ihre Umsetzung betrifft.

Festzuhalten ist Folgendes: Das zentrale Anliegen der unter breiter Partizipation geführten Dialoge über Organisationswandel und Innovationsprozesse besteht nicht darin, Einvernehmen zwischen den Teilnehmern herzustellen. Vielmehr soll sich ein *gemeinsamer praktischer Diskurs* entwickeln, in dessen Verlauf sich die Teilnehmer/-innen auf der Grundlage ihrer Erfahrungen, ihres Wissens und ihrer Auffassungen um die besten praktischen Schlussfolgerungen im Hinblick darauf bemühen, wie in ihrem speziellen Fall vorgegangen werden soll – so wie bei *Hustadmarmor*. Natürlich geht es dabei auch immer um ein gewisses Maß an Konsens, aber das ist hier nicht die Hauptsache. Zum einen bedeutet ein allgemeiner Konsens über das Vorgehen nicht unbedingt, dass die Organisation das Richtige tut, und zum anderen ist es durchaus möglich, auch ohne Konsens das Richtige zu tun, wie wir am Beispiel *Hustadmarmor* gesehen haben.

Das oben beschriebene Wissen wurde aus einer einzigen Fallstudie gewonnen; dennoch habe ich es als allgemeingültiges Wissen dargestellt. Wie ist diese Generalisierung zu rechtfertigen? Ich möchte meinen Beitrag mit einer kurzen Erörterung dieser Frage abschließen, denn diese Thematik ist auch für die Modellversuchsforschung von Bedeutung. Die Frage, wie sich Wissen aus Einzelfallstudien erzeugen lässt, impliziert natürlich auch die Frage nach dem *allgemeinen* Wert solchen Wissens.

Es mag paradox erscheinen, dass die Eingrenzung unserer Forschungsfrage sich als wichtige Voraussetzung für den *allgemeinen* Wert des Wissens erweist, der aus der Einzelfallstudie *Hustadmarmor* gewonnen wurde. Man erinnere sich, dass ich die übergreifende Forschungsfrage für die Konzeption von Einzelfallstudien folgendermaßen formuliert habe (s. o.): Wie können Prozesse der Unternehmensentwicklung und -innovation mit breiter Beteiligung des Managements und der Mitarbeiter/-innen organisiert und durchgeführt werden? Der Hauptfokus unserer Forschungspublikationen liegt daher weder auf Fragen der Organisationsstruktur noch auf der Dynamik der Organisationsleistung, weder auf neuen organisatorischen Lösungen noch auf den neuen Produkten/Prozessen, die aus den Innovationsprojekten resultieren könnten – obwohl wir bei der praktischen Arbeit mit den Projekten in all diese Fragen involviert sind und daraus Wissen gewinnen. Aus Gründen, die in diesem Beitrag bereits erläutert wurden, ist die entscheidende Frage beim Verfassen von Publikationen vielmehr folgende: Welche Arten von Erkenntnissen aus diesem Projekt sind von allgemeinem Wert und Interesse im Hinblick auf die Organisation und Umsetzung eines *Prozesses* der Unternehmensentwicklung und -innovation, der unter breiter Beteiligung des Managements und der Mitarbeiter/-innen erfolgt? Der Fokus liegt hier auf der Frage, welches die entscheidenden Aspekte des *Prozesses* sind, und im Fall *Hustadmarmor* erscheinen die Erkenntnisse über die Bedeutung von *Konsens* – oder eher die Notwendigkeit, etwas von dem herkömmlichen Verständnis von *Konsens* abzurücken – als wichtiges Wissen von allgemeinem Wert.

Die Frage lautet daher, wie die Generalisierung vorzunehmen ist. Wie lässt sich die Behauptung rechtfertigen, dass dieses Wissen allgemein und nicht nur im Fall von *Hustadmarmor* gültig ist? Ein übliches Verfahren zur Generalisierung besteht bekanntlich in der Extrapolation anhand allgemeiner statistischer Kriterien: Unternehmensgröße; Branche; Art der Mitarbeiter/-innen; Art der Kund(inn)en; (Art des) Unternehmensstandorts usw. Eine „Erkenntnis“ aus einer Einzelfallstudie über ein Unternehmen mit diesen oder jenen allgemeinen Merkmalen wird aller Wahrscheinlichkeit nach auch bei anderen Unternehmen mit den gleichen/ähnlichen Merkmalen gewonnen werden und kann daher für eine solche Unternehmenspopulation generell gelten. Das Hauptproblem bei dieser Art von Generalisierung sind nicht die Schwierigkeiten im Hinblick auf die Frage der Wahrscheinlichkeit im Allgemeinen sowie die Frage, wie die Kriterien zur Definition der tatsächlichen Unternehmenspopulation im Besonderen auszuwählen sind. Das Hauptproblem besteht vielmehr darin, dass bei den meisten Verfahren zur Auswahl von Kriterien, die die Generalisierung von Erkenntnissen aus einer Einzelfallstudie legitimieren, damit diese Erkenntnisse für die Forschungsgemeinde Re-

levanz erhalten, nur eine „virtuelle“ (oder, besser gesagt, „zufällige“) Unternehmenspopulation gebildet wird – und zwar in dem Sinn, dass eine Erkenntnis, die auch für diese anderen Unternehmen als zutreffend bezeichnet wird, nur virtuell oder zufällig für sie von Belang ist. Die Erkenntnis kann durch dieses „statistische“ Verfahren als Erkenntnis von allgemeinem Wert, jedoch nicht als Erkenntnis von allgemeinem Interesse legitimiert werden.

Anders ausgedrückt könnte man sagen, dass das beschriebene Verfahren zur Generalisierung auf einer *dekontextualisierten* Unternehmenspopulation basiert. Jedes Unternehmen existiert aber in einem Kontext, in dem es operiert, das heißt, einem realen, dynamischen Kontext. Der „Kontext“ von Unternehmen in einer Unternehmenspopulation, die sich durch bestimmte allgemeine Merkmale auszeichnet, ist jedoch kein realer, dynamischer Kontext – bestenfalls handelt es sich um einen virtuellen, statischen „Kontext“. Die Frage lautet daher: Welche Art von Kriterien würde Generalisierungen ermöglichen, die jene Arten von Unternehmen erfassen, welche nicht nur wegen einiger statistischer/statischer Ähnlichkeiten eine *virtuelle* Population bilden, sondern eine *reale* Population darstellen, weil sie einige reale, dynamische Ähnlichkeiten aufweisen – soll heißen: dass dort ähnliche Arten von *Prozessen* eingeleitet wurden?

Zur Beantwortung dieser Frage erweist sich – sowohl in der Theorie als auch in der Praxis – das Konzept des *Programms* als hilfreich. So war beispielsweise das in *Hustadmarmor* durchgeführte Forschungsprojekt Teil eines nationalen norwegischen Forschungsprogramms. An diesem Programm mit dem Titel *Value Creation 2010* (Wertschöpfung 2010) waren Forschungseinrichtungen und Wirtschaftskreise aus dem ganzen Land beteiligt, und auch die norwegischen Sozialpartner wirkten an seiner Konzeption und Umsetzung mit. So wurden bestimmte gemeinsame Anforderungskriterien für die durch dieses Programm finanzierten Forschungsprojekte festgelegt, darunter auch die Maßgabe, dass die Forschung in irgendeiner Weise Prozesse der Unternehmensentwicklung und -innovation unterstützen sollte. Hunderte von Unternehmen waren in unterschiedlichster Form an dem Programm beteiligt (GUSTAVSEN 2008). Diese Unternehmen bildeten schon durch ihre Teilnahme an dem nationalen Programm eine echte Unternehmenspopulation. Denn die Art von allgemeinem Wissen zum Thema *Konsens*, die durch die Fallstudie *Hustadmarmor* gewonnen wurde, war für sie sowohl von allgemeinem Wert als auch von allgemeinem Interesse, weil es sich um eine Art von Wissen handelte, die ihnen bei ihrem praktischen Entwicklungsprozess von Nutzen sein konnte. Diese Unternehmen durchliefen mehr oder weniger ähnliche *praktische* Entwicklungs- und Innovationsprozesse, und diese Art von neuem, allgemein gültigem Wissen über wichtige Aspekte solcher Prozesse war für sie aufgrund der Ähnlichkeiten der praktischen Herausforderungen, die diese Prozesse mit sich brachten, sowohl von allgemeinem Wert als auch von allgemeinem Interesse.

Mit anderen Worten: Das aus Einzelfallstudien generierte Wissen über Entwicklungs- und Innovationsprozesse ist bzw. wird für andere Unternehmen in erster Linie dann von allgemeinem Interesse sein, wenn sie ähnliche Arten von *praktischen Prozessen* initiieren. Doch selbst für diesen Fall kann im Rahmen der theoretischen Diskurse der Scientific Com-

munity lediglich *behauptet* werden, dass ein bestimmtes Wissen allgemein valide und von allgemeinem Interesse ist. Wenn es zutrifft, dass Probieren über Studieren geht, muss das wissenschaftlich generierte Wissen erst tatsächlich Eingang in die *praktischen Diskurse* der Arbeitswelt (Unternehmen, Unternehmensnetzwerke, gemeinsame Unternehmensforen usw.) finden, bis die allgemeine Validität und das allgemeine Interesse eines solchen Wissens in der Praxis erwiesen ist. Von daher wird der abschließende Beweis für den allgemeinen Wert von Erkenntnissen aus Einzelfallstudien nicht durch die theoretischen Argumente für ihre Repräsentativität erbracht, sondern vielmehr dadurch, inwieweit dieses Wissen im Rahmen der praktischen Diskurse im Arbeitsleben zum praktischen Einsatz kommt.³ Wenn es also um die Beurteilung der allgemeinen Validität und des allgemeinen Interesses von Erkenntnissen aus Einzelfallstudien geht, dann ist der Einsatz praktischer Methoden für die Verbreitung von Wissen im Rahmen praktischer Diskurse im Arbeitsleben ebenso wichtig wie der Einsatz von Methoden zur Messung der Repräsentativität von Wissen im Rahmen des theoretischen Diskurses der Scientific Community.

In diesem Zusammenhang sind nationale Forschungs- und Entwicklungsprogramme von besonderer Bedeutung: Sie beinhalten in der Regel – oder sollten dies zumindest – einige praktische Methoden oder Mechanismen für die Verbreitung des durch das Programm erzeugten Wissens. Auch eine eigene Verbreitungsstrategie sollte nach allgemeiner Auffassung zu den Programmmaßnahmen gehören. Die Frage lautet nun: Welche Art von Strategie? Erfahrungen aus neueren nationalen Programmen in den skandinavischen Ländern deuten darauf hin, dass die effektivsten Methoden zur Verbreitung von Wissen in derartigen Kontexten verschiedene *kommunikative* Methoden sind. Das heißt, dass das Programm eine Art von gemeinsamem *praktischem Diskurs* einleitet und/oder anregt – wie zum Beispiel darüber, wie Unternehmensentwicklung und -innovationen organisiert und umgesetzt werden können. Ein derartiger praktischer Diskurs kann in vielerlei Formen und durch vielerlei Mittel erfolgen: in Unternehmensnetzwerken; auf Workshops, Seminaren und Konferenzen; in speziell konzipierten Programmforen usw. Solche Begegnungsorte und Foren können als eine Art „Suchmaschine“ für neues, zweckdienliches Wissen und damit als Methode für die Verbreitung durch Kommunikation fungieren.

Ein Beispiel hierfür ist das norwegische Forschungsprogramm *Value Creation 2010*. Ab 2007 wurde *Value Creation 2010* in ein neues, noch umfassenderes nationales Programm mit dem Titel „Forschungs- und Entwicklungsprogramm für regionale Innovation“ (Virkemidler for Regional Innovasjon, VRI) integriert, das zunächst auf zehn Jahre angelegt ist (2007–2017). Dieses Programm umfasst Projekte in verschiedenen Regionen in ganz Norwegen. Zu den grundlegenden Bestandteilen des VRI-Programms zählen Erfahrungsaustausch, Lernen und Zusammenarbeit über fachwissenschaftliche, berufliche, administrative und geografische Grenzen hinweg. Von daher beinhaltet das VRI-Programm eine Reihe von Maßnahmen

3 Dieses Konzept des praktischen Diskurses als Prozess der „Neugenerierung von Wissen“ anstatt als Prozess des „Wissenstransfers“ wird ausführlicher in PÅLSHAUGEN (2004, 2006) erläutert.

und Instrumenten zur Entwicklung und Unterstützung praktischer Diskurse (sowohl auf regionaler wie auf nationaler Ebene) mit Teilnehmer/-innen aus Wirtschaft, Forschungs- und Entwicklungseinrichtungen, staatlichen Behörden usw., die eine Zusammenarbeit bei Innovationsprojekten fördern sollen.

Doch gibt es auch andere Beispiele aus anderen Ländern, an denen eine noch größere Zahl von Unternehmen beteiligt ist und die auch größere Ähnlichkeiten mit den Modellversuchen aufweisen. Zu nennen wäre hier unter anderem das unter dem Akronym TYKES bekannte nationale finnische Programm (ALASOINI 2006, 2008; ARNKIL 2008). Die Forschung im Zusammenhang mit dem deutschen Programm für Modellversuche könnte von einer Strategie zur Erzeugung von Wissen aus Einzelfallstudien, wie ich sie in diesem Beitrag beschrieben habe, profitieren. Wie bei jedem großen Programm zur Förderung und Unterstützung von Entwicklungs- und Innovationsprozessen in Unternehmen ist hier eine Evaluierung nötig, die die Ergebnisse im Hinblick auf den Gesamtoutput dokumentiert. Hinsichtlich der Gewinnung von neuem Wissen sind die Ergebnisse aber vor allem auf *aggregierter* Ebene als Indikator für den Gesamtoutput des Programms interessant. In der Regel weisen die lokalen Ergebnisse *inhaltlich* eine enorme Vielfalt auf; interessant im Hinblick auf die Gewinnung von neuem Wissen sind jedoch etwa folgende Fragen: Welche Aspekte der Prozesse waren für die Erzielung der Ergebnisse wichtig? Welche Fälle erbrachten neues Wissen über solche Aspekte von Prozessen? Welches Wissen ist entscheidend für die Konzeption neuer Programme? Und so fort.

Auf diese Weise können wir uns die Bedeutung der Generierung von Wissen aus Einzelfallstudien bewusst machen – vorausgesetzt, die Strategie zur Formulierung von Forschungsfragen entspricht der Strategie des jeweiligen übergreifenden (nationalen oder regionalen) Programms für Unternehmensentwicklung und -innovation: Alle interessanten Ereignisse finden buchstäblich an irgendeinem *Ort* statt. Und was auf lokal begrenzter Ebene stattfindet, kann Wissen von allgemeinem Wert und Interesse für Unternehmen an anderen Orten erzeugen. Dabei muss es sich nicht unbedingt um ähnliche Unternehmen handeln, sondern vielmehr um Unternehmen, die sich bemühen, sich im Rahmen ähnlicher Prozesse weiterzuentwickeln. Das Wissen über Prozesse der Unternehmensentwicklung und -innovation können wir als spezifisches Wissen über verschiedene Arten von „bewährten Verfahrensweisen“ bezeichnen. Und wie ALASOINI aufzeigt und ARNKIL unterstreicht, müssen „bewährte Verfahrensweisen“ als *generative Ideen* und nicht als „vorgefertigte Objekte“ verstanden werden (ARNKIL 2008). Aus diesem Grund ist die Frage, wie gemeinsame Foren für praktische Diskurse geschaffen werden können, die es ermöglichen, dass allgemeingültiges Wissen einiger bestimmter Unternehmen (Einzelfallstudien) durch diesen gemeinsamen praktischen Diskurs als nützliches Wissen für bestimmte andere Unternehmen *neu generiert* wird, ebenso wichtig wie die im Titel dieses Beitrags aufgeworfene Frage. Allerdings ging es mir in diesem Beitrag nicht darum, die zweite Frage zu beantworten, sondern ich wollte lediglich darlegen, dass eine Antwort auf die Frage, wie sich Wissen aus Einzelfallstudien generieren lässt, nicht zufriedenstellend beantwortet werden kann, ohne dass auch diese zweite Frage gestellt wird.

Literatur

- ALASOINI, Tuomo: Building better programmes: Learning networks in the promotion of workplace innovation. In: *International Journal of Action Research* (2008) 1–2, S. 62–89
- ALASOINI, Tuomo: In Search of Generative Results: A New Generation of Programmes to Develop Work Organisation. In: *Economic and Industrial Democracy* (2006) 1, S. 9–37
- ARNKIL, Robert: In Search of Missing Links in Disseminating Good Practice – Experiences of a Work Reform Programme in Finland. In: *International Journal of Action Research* (2008) 1–2, S. 39–61
- FRÖLICH, Dieter; PEKRUHL, Ulrich: *Direct Participation and Organisational Change. Fashionable but Misunderstood? An Analysis of Recent Research in Europe, Japan and the USA.* Dublin 1996
- GUSTAVSEN, Bjørn: Learning from Workplace Development Initiatives: External Evaluations versus Internal Understandings. In: *International Journal of Action Research* (2008) 1–2, S. 15–38
- HELLER, Frank u. a.: *Organizational Participation. Myth and reality.* Oxford 1998
- MARKEY, Raymond; MONAT, Jacques (Hrsg.): *Innovation and Employee Participation through Works Councils: International Case Studies.* Aldershot 1997
- PÅLSHAUGEN, Øyvind: The Stalemate of Organisation Theory: Ever new Frameworks, never new Methods – may Actor-Network Theory provide an Exception to this Rule? In: BRØGGER, Benedicte; EIKELAND, Olav (Hrsg.): *Turning to Practice with Action Research.* Hamburg 2010
- PÅLSHAUGEN, Øyvind: Constructive practice and critical theory: The contribution of action research to organisational change and the discourse on organisations. In: *International Journal of Action Research* (2006) 3, S. 283–318
- PÅLSHAUGEN, Øyvind: How to do Things with Words? Towards a Linguistic Turn in Action Research. In: *Concepts and Transformation* (2004) 2, S. 181–203
- PÅLSHAUGEN, Øyvind: Discourse Democracy at Work: On Public Spheres in Private Enterprises. In: *Concepts and Transformation* (2002) 2, S. 141–192
- PÅLSHAUGEN, Øyvind: The Use of Words. Improving Enterprises by Improving their Conversations. In: REASON, Peter; BRADBURY, Hilary: *Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice.* London 2001

Werner Fricke

Probleme wissenschaftlicher Begleitung von Modellversuchen – vermeidbar durch Aktionsforschung

Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) hat langjährige Erfahrungen mit Modellversuchen, die allerdings 2006 Gegenstand eines kritischen Gutachtens des Wissenschaftsrats waren. Dieses Gutachten kam zu dem Schluss, mithilfe von Modellversuchen ließen sich keine wissenschaftlichen Ergebnisse gewinnen. Ich widerspreche dieser Ansicht, gehe aber auf verschiedene, zum Teil ungelöste Probleme von Modellversuchen ein (Abschnitte 3, 4.3, 6) und plädiere dann dafür, Modellversuche so zu organisieren, dass wissenschaftliche Erkenntnisse durch Praxisgestaltung gewonnen werden können.

Vorbemerkung

Modellversuche und mit ihnen das Konzept wissenschaftlicher Begleitung werden seit einigen Jahren in verschiedenen Programmen kritisch gesehen. Das gilt zum Beispiel für die Programme des BIBB zur beruflichen und schulischen Bildung, die vom BMBF in Auftrag gegeben und finanziert werden. Das Argument des BMBF lautet, Modellversuche seien „zu wissenschaftlich und nicht operativ genug“, so kürzlich Herr Thiele, Abteilungsleiter aus dem BMBF. In anderen Programmen dagegen waren und sind Modellversuche, oft unter dem Begriff des Entwicklungsvorhabens, durchaus en vogue, so zum Beispiel im europäischen Entwicklungsprogramm EQUAL.

Im Folgenden diskutiere ich die Schwächen und Stärken von Modellversuchen und wissenschaftlicher Begleitung aus Sicht der Aktionsforschung. Die Kritiker/-innen der Modellversuchsforschung und der wissenschaftlichen Begleitung bestreiten in Anlehnung an ein kritisches Gutachten des Wissenschaftsrats aus dem Jahre 2006 den wissenschaftlichen Charakter der Ergebnisse dieses Forschungstyps. Ich argumentiere, dass die durchaus vorhandenen Schwächen des Konzepts wissenschaftlicher Begleitung von Modellversuchen zu überwinden sind, wenn die Begleitforscher/-innen nach den Standards der Aktionsforschung agieren. Das heißt im Wesentlichen, Modellversuche so zu organisieren, dass wissenschaftliche Erkenntnisse durch Praxisgestaltung gewonnen werden können. In den folgenden Abschnitten zeige ich, dass eine solche Forschungsstrategie möglich ist und welche Implikationen sie für die Begleitforschung hat. Dabei stütze ich mich auf eigene Forschungserfahrungen,

schildere ein frühes Aktionsforschungsprojekt (Abschnitt 4.2) und diskutiere die relevante Literatur. Unter anderem empfehle ich, anhand des Beitrags von Olav EIKELAND (in diesem Band) der Frage nachzugehen, weshalb sich konventionelle Sozialwissenschaftler/-innen für Aktionsforschung interessieren sollten („*Why should mainstream social researchers be interested in action research?*“ EIKELAND 2007). Seine Argumente zielen ins Zentrum nicht nur der hier zur Debatte stehenden Probleme von Modellversuchsforschung und wissenschaftlicher Begleitung, sondern der Voraussetzungen wissenschaftlichen Arbeitens überhaupt.

1. Mein Erfahrungshintergrund

Seit den 1970er Jahren sind in Deutschland hunderte Modellversuche auf den unterschiedlichsten sozialwissenschaftlichen Forschungsgebieten finanziert worden. Förderinstitutionen waren und sind zum Teil bis heute Ministerien für Forschung, Wissenschaft, Technologie und Bildung, zum Teil auch die für Arbeit und Soziales auf Bundes- und Länderebene. Es hat Forschungs- und Entwicklungsprogramme auf Bundesebene sowie in verschiedenen Bundesländern gegeben, die entweder ganz oder zum überwiegenden Teil aus Serien von Modellversuchen bestanden. Prominenteste Beispiele sind:

- ▶ Das Bundesprogramm zur Humanisierung des Arbeitslebens seit 1974 und seine Nachfolgeprogramme, die es – wenn auch mit veränderten inhaltlichen Schwerpunkten und geringerer Mittelausstattung – bis heute gibt. Das von 2007 bis 2014 geltende Programm „Arbeiten, Lernen, Kompetenzen entwickeln. Innovationsfähigkeit in einer modernen Arbeitswelt“ wird, wie im Mai 2015 öffentlich angekündigt, noch in diesem Jahr durch ein neues Programm mit dem Titel „Zukunft der Arbeit“ abgelöst werden.
- ▶ Das Programm „Mensch und Technik. Sozialverträgliche Technikgestaltung“ des Landes Nordrhein-Westfalen (1985–1995).
- ▶ Das Programm „Arbeit und Technik“ des Landes Bremen.
- ▶ Eine Serie von Modellversuchsprogrammen des Bundesbildungsministeriums auf dem Feld der beruflichen Bildung, seit Jahrzehnten betreut vom Bundesinstitut für Berufsbildung in Bonn. Seit einigen Jahren stellt das BMBF Mittel für Modellversuchsforschung nur zögernd zur Verfügung, nicht nur mit der oben zitierten Begründung, sie seien zu wenig „operativ“, sondern auch mit dem Argument, dass die Ergebnisse aus einzelnen Modellversuchsvorhaben weder auf andere Kontexte übertragbar noch als theoretisches Wissen generalisierbar seien. Man hat aus diesen teils widersprüchlichen Argumenten den Eindruck, dass das BMBF nicht so recht weiß, wie es mit Modellversuchen und ihren Ergebnissen umgehen soll. Die Sozialpartner im Beirat des BIBB bestehen auf einer forschungsbasierenden Programmierung, die zuständigen Referate im BMBF haben die Möglichkeit, Modellversuche zu bewilligen, aber insgesamt entsteht der Eindruck einer fehlenden oder zumindest unklaren Perspektive des BMBF über die Rolle von Modellversuchen im Rahmen der Berufsbildungsforschung.

- ▶ In einer Evaluation des BIBB aus dem Jahre 2006 kommt der Wissenschaftsrat zu dem Schluss, die Modellversuche und deren wissenschaftliche Begleitungen hätten sich den universitären und den internationalen Standards wissenschaftlicher Beratung und Arbeit entzogen. Die Standards universitärer (akademischer) Wissenschaft sind meines Erachtens jedoch kein angemessener Standard zur Beurteilung von Modellversuchen, weil Modellversuchsforschung einem anderen wissenschaftlichen Ansatz (Erkenntnisgewinnung durch Praxisgestaltung) folgt als die analytischen Wissenschaften. Die Beachtung internationaler Standards der Aktionsforschung könnte, wie ich im folgenden Text zeige, verschiedene Probleme der wissenschaftlichen Begleitung von Modellversuchen beheben.¹

Ziel der Modellversuchsprojekte war es in der Regel, soziale, organisatorische und/oder technische Innovationen² zur Modernisierung der Produktion, zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen, zum Abbau von Arbeitsbelastungen, zur Steigerung der Arbeitsproduktivität, zur Organisationsentwicklung oder zur Verbesserung beruflicher und schulischer Bildung zu entwickeln. Dies geschieht in Modellversuchen, insbesondere auch auf dem Gebiet der Berufsausbildung, regelmäßig in Kooperation mit Praxisakteuren. Hier besteht eine deutliche Nähe zur Aktionsforschung, die bei der Wissensgenerierung und Praxisgestaltung auf der Kooperation von Wissenschaftler/-innen und Praxisakteuren beruht und dafür ein ganzes Bündel dialogischer Verfahren entwickelt hat.

Ich habe seit Mitte der 1970er Jahre vielfältige Erfahrungen mit Modellversuchsprogrammen und einzelnen Modellversuchen gemacht:

- ▶ als Initiator und Begleitforscher³ des Peiner Beteiligungsprojekts (FRICKE u. a. 1980, 1981) im Rahmen des Forschungs- und Aktionsprogramms des damaligen BMFT zur Humanisierung der Arbeit (1975–1980),
- ▶ als wissenschaftlicher Gutachter und Mitglied verschiedener Programmbeiräte im Humanisierungsprogramm, im Programm „Sozialverträgliche Technikgestaltung“ des Landes NRW sowie des Bremer Landesprogramms „Arbeit und Technik“,
- ▶ als Abteilungsleiter im Forschungsinstitut der Friedrich-Ebert-Stiftung. Die Abteilung Arbeitskräfteforschung führte in den 1980er und Anfang der 1990er Jahren eine Reihe von

1 Mit „internationalen Standards wissenschaftlicher Beratung und Arbeit“ hat der Wissenschaftsrat natürlich nicht die Aktionsforschung gemeint; dennoch wäre die Beachtung von (internationalen) Standards der Aktionsforschung für die Praxis der wissenschaftlichen Begleitung hilfreich. Das zeige ich mehrfach im folgenden Text.

2 Innovation war in allen Programmen ein recht unklarer Begriff. Im Humanisierungs- und seinen Nachfolgeprogrammen gab es dazu jahrelang Diskussionen, die schließlich zur Formulierung eines umfassenden Innovationsbegriffs führten. Das neue Konzept, wesentlich beeinflusst von BMFT-Abteilungsleiter Lorenzen, wurde 1987 in einer vom BMFT herausgegebenen Dokumentation „Forschung zur Humanisierung des Arbeitslebens“ veröffentlicht. Mit der Zusammenführung sozialer, technischer, organisatorischer und personeller Innovationen zu einem „erweiterten innovationspolitischen Verständnis“ sollte es sowohl der Produktivitätssteigerung als auch der Qualifikationsentwicklung der Arbeitenden dienen.

3 Mit dem Begriff und der Rolle des Begleitforschers setze ich mich in Abschnitt 3.1 auseinander.

Modellversuchsvorhaben durch, unter anderem zur beteiligungsintensiven Gestaltung der betrieblichen Berufsausbildung von kaufmännischen Angestellten bei den Bremer Stahlwerken Mitte der 1980er Jahre (damals Klöckner AG);

- ▶ als Evaluator zweier Modellvorhaben aus dem Programm EQUAL der EU zur Entwicklung und Erprobung von Verfahren zur besseren Integration von Migrant(inn)en in den ersten Arbeitsmarkt (2001–2008).

2. Modellversuche sind Experimente in Praxiskontexten

Das Konzept des Modellversuchs hat a) per se und b) im Vergleich zu traditioneller analytischer Forschung große Stärken, die aber nur zur Geltung kommen, wenn die spezifischen Anforderungen von Modellversuchen erkannt und bewältigt werden. Die Stärke von Modellversuchen besteht darin, dass sie in Praxiskontexten innovative Lösungen für ein Problem entwickeln und erproben. Sie analysieren, beschreiben oder interpretieren also nicht einen gegebenen Zustand, sondern sie suchen nach Wegen, ihn zu verändern. Schon mit dieser Fragestellung sind Modellversuche einem zentralen Element von Aktionsforschung sehr nahe. Kurt LEWIN, Begründer der Aktionsforschung, hat den Ausgangspunkt von Aktionsforschung 1924 auf den Punkt gebracht, als er sagte: Um etwas zu erkennen, verändere es. Das bedeutet, dass Aktionsforschung im Prozess der Veränderung (Gestaltung) von sozialer Wirklichkeit neues Wissen schafft.

Dieser Ausgangspunkt von Aktionsforschung hat weitreichende Implikationen, von denen ich hier einleitend nur zwei nennen möchte: Die Veränderung eines Praxiskontexts ist nur in Kooperation mit Praxisakteuren möglich; daher entsteht durch Praxisgestaltung sowohl neues praktisches Wissen aufseiten der Praktiker/-innen als auch neues wissenschaftliches Wissen aufseiten der Wissenschaftler/-innen. Beide Wissensformen sind übrigens theoretisches Wissen, nämlich Wissen, das die soziale Wirklichkeit oder einen Ausschnitt davon erklärt. Die übliche Gegenüberstellung von Theorie und Praxis ist ungenau: Auch Praktiker/-innen verfügen über Theorien, nämlich Theorien, mit deren Hilfe sie ihre Praxis und ihren Ausschnitt von Wirklichkeit erklären und verstehen (PÅLSHAUGEN 2006).

In Modellversuchen kooperieren Wissenschaftler/-innen und Praxisakteure bei der Entwicklung einer sozialen (oder technischen, organisatorischen) Innovation. Auch in Modellversuchen entsteht neues Wissen sowohl bei den Praktiker/-innen als auch bei den Wissenschaftler/-innen. Hier aber beginnen bereits die Probleme von Modellversuchen, die in aller Regel durch eine unzureichende Auffassung und Praxis von „wissenschaftlicher Begleitung“ der Modellversuche verursacht sind. Ich will die am häufigsten zu beobachtenden Problemfelder von Modellversuchen im Allgemeinen und von wissenschaftlicher Begleitung im Besonderen zunächst aufzählen, ehe ich sie in den folgenden Abschnitten im Einzelnen diskutiere, um danach aufzuzeigen, welche Lösungen Aktionsforschung für die Problemfelder bereithält.

3. Die wichtigsten Problemfelder von Modellversuchsforschung im Überblick

- ▶ Ein zentrales Problem ist die unklare Rolle der wissenschaftlichen Begleitung, insbesondere in ihrem Verhältnis zu Praxisakteuren und Praxiskontext.
- ▶ Ein weiteres Problem sind die Schwierigkeiten, in Modellversuchen gewonnene Ergebnisse auf andere Kontexte zu übertragen (Transferproblem). Die Transferschwierigkeiten betreffen sowohl die entwickelten Innovationen wie auch das im Veränderungsprozess erworbene neue Wissen der Praktiker/-innen und der Wissenschaftler/-innen. Allerdings sind in der Frage des Transfers irrtümliche Auffassungen weit verbreitet, so vor allem die Vorstellung, der Transfer von Ergebnissen oder Erkenntnissen könne erst einsetzen, wenn Ergebnisse bzw. Erkenntnisse aus Modellversuchen vorliegen. Dieses Kaskadenmodell des Transfers (erst die Erkenntnis, dann ihre Anwendung und Verbreitung) ist falsch und verursacht eine Reihe von Schwierigkeiten, die bei richtiger Organisation von Entwicklungsprozessen, etwa als mehrfache Rückkopplung von Generierung und Anwendung von Innovationen, gar nicht erst entstehen.
- ▶ Ein drittes Problem ist die zeitliche Begrenzung der Modellversuchsprojekte auf zwei bis drei Jahre. (Hin und wieder hatten Modellversuche auch längere Zeithorizonte; vier Jahre kamen häufiger vor, in Einzelfällen wird von siebenjährigen Versuchen berichtet – aber der Trend geht in Richtung zunehmender Verkürzung der Projektlaufzeiten.)
- ▶ Zu einem großen Teil sind die Transferschwierigkeiten die Folge fehlender Möglichkeiten zur Entwicklung nachhaltiger Entwicklungsprozesse, die von Modellversuchen ihren Ausgang nehmen, aber dann zeitlich, inhaltlich und räumlich über sie hinausgehen. Die Konstruktion der Modellversuchsprogramme durch die Programmverantwortlichen vereitelt systematisch diese Möglichkeiten. Das geschieht durch die zeitliche Begrenzung der Modellversuche auf wenige Jahre ebenso wie durch den Verzicht auf die Einrichtung und Finanzierung von Institutionen, die sich die Übertragung von Ergebnissen und Erkenntnissen aus Modellversuchen auf andere Kontexte zur Aufgabe machen. Beide Defizite – die zeitliche Begrenzung und die fehlende Institutionalisierung von Transfer – führen dazu, dass von Modellversuchsprogrammen nur selten nachhaltige Entwicklungen ausgehen. Es bleibt in aller Regel bei der ständigen Neuauflage und Abfolge kurzfristiger Modellversuche. Durch den Zwang, ständig neue Modellversuche zu beantragen, verschwenden Antragsteller in großem Umfang Zeit, Arbeitskraft und Kreativität, und es entsteht der Eindruck einer nur noch symbolischen Politik, die nachhaltige Innovationen entweder nicht erzielen will oder kann.
- ▶ Ein weiteres Problemfeld ist die mangelnde Professionalisierung wissenschaftlicher Projektbegleitung. Die Abfolge kurzfristiger Modellversuche verleitet dazu, die Projekte von jungen Wissenschaftler/-innen durchführen zu lassen, die den Modellversuch zur Anfertigung ihrer Dissertation benutzen. Da sich ein kontinuierliches Arbeitsfeld aus Serien von Modellversuchen nur schwer aufbauen lässt, ist die Versuchung groß, nach Abschluss eines Projekts und

der Dissertation das Feld zu verlassen. Die Folge ist ein ständiger Verlust an Erfahrung. Immer wieder müssen die jungen, neu hinzukommenden Wissenschaftler/-innen einen großen Teil ihrer Arbeitszeit und -kraft darauf verwenden, sich das im Feld bereits vorhandene Wissen der Praxisakteure anzueignen, ehe sie gemeinsam mit ihnen einen Entwicklungsprozess in Gang bringen und neues praktisches und wissenschaftliches Wissen schaffen können.

Aus diesem Problemspektrum diskutiere ich in den folgenden Abschnitten vier Fragestellungen:

1. Was ist die Rolle der Sozialwissenschaften in Modellversuchsprogrammen? Welche Probleme stellen sich insbesondere mit dem Konzept der „wissenschaftlichen Begleitung“ (Begleitforschung) in deutschen Forschungs- und Entwicklungsprogrammen im Allgemeinen und in Modellversuchen im Besonderen?
2. Wie lässt sich die Verbreitung innovativer Lösungen/Ergebnisse organisieren (Transferproblem)?
3. Kann die Verallgemeinerung von neuem Wissen gelingen, das in lokalen Kontexten (z. B. in Modellversuchen) gewonnen worden ist? Ist dies überhaupt eine richtige Fragestellung, d. h. entsteht durch Verallgemeinerung kontextgebundenen Wissens sogenanntes theoretisches Wissen, wie es der Wissenschaftsrat in seiner Evaluation der Modellversuchsforschung des BIBB 2006 anmahnt?
4. Wie kann der mangelnden Professionalisierung der wissenschaftlichen Begleitung begegnet werden?

Grundlage der folgenden Überlegungen sind (1) meine Erfahrungen mit Modellprojekten (insbesondere aus dem Humanisierungsprogramm) und mit Entwicklungspartnerschaften aus den beiden EQUAL-Programmen der EU, (2) die Diskussionen, die ich seit vielen Jahren mit skandinavischen Aktionsforscher/-innen führe sowie (3) meine langjährige Arbeit als Herausgeber des „*International Journal of Action Research*“ (bis 2004 unter dem Titel „*Concepts and Transformation*“). In dieser Zeitschrift findet die zurzeit fundierteste internationale Diskussion über Stand und Perspektiven der Aktionsforschung statt.

4. Problemfelder der Modellversuchsforschung und der wissenschaftlichen Begleitung im Einzelnen

4.1 Zur Rolle der Sozialwissenschaftler/-innen in Modellversuchen. Ein Vorschlag, das Programminstrument „wissenschaftliche Begleitung“ entsprechend der Forschungstradition der Aktionsforschung konzeptionell zu erweitern

Modellversuche, wie sie das Humanisierungsprogramm ab 1974 ermöglichte, waren Experimente zur Entwicklung und Erprobung sozialer, organisatorischer und/oder technischer Ver-

änderungen in Betrieben. Sie stellten in verschiedener Hinsicht für die Sozialwissenschaft in Deutschland eine Innovation dar. Es gab zwar schon vorher eine Tradition betrieblicher Fallstudien, die aber methodisch auf Beobachtung, Analyse und Interpretation beschränkt waren. Die prominenteste unter ihnen ist zweifellos „Technik und Industriearbeit“ von POPITZ/BAHRDT u. a. (1956). In einer wunderbar klaren und prägnanten Sprache verfasst, wie sie heute in der industriesoziologischen Literatur kaum noch zu finden ist, ließ sie die Leser/-innen die Produktionsprozesse in der Stahlindustrie verstehen und in einzelnen Phasen miterleben. Ihr wissenschaftliches Ergebnis war die Definition und Unterscheidung von team- und gefügiger Kooperation der Arbeiter/-innen an einer Walzstraße.

Die Innovation, die Modellversuche für die Sozialwissenschaften bedeuteten, war also nicht das Untersuchungsfeld Betrieb, sondern die Möglichkeit, Zugang zu einer Vielzahl von Prozessen sozialer und technischer Veränderung in Betrieben zu bekommen. Diese Möglichkeit eröffnete sich plötzlich sehr vielen Sozialwissenschaftler/-innen. Nicht alle waren darauf vorbereitet, eine solche Gelegenheit kompetent wahrzunehmen, und nur wenige begriffen sie als Chance, etwas Neues auch für ihre wissenschaftliche Praxis zu entwickeln.

Das Programm erwartete von den Sozialwissenschaftler/-innen, die technisch-organisatorischen und sozialen Veränderungen der Modellversuche „wissenschaftlich zu begleiten“; es entstand das Konzept der Begleitforschung. Die meisten Sozialwissenschaftler/-innen füllten diese neue Rolle so aus, wie es ihrer akademischen Ausbildung entsprach: Sie beobachteten die Veränderungsprozesse, dokumentierten, analysierten und interpretierten sie. Auf diese Weise hielten sie Distanz zu den Akteuren betrieblicher Veränderung. Hier die Wissenschaftler/-innen mit ihrem Wissen, dort die Praktiker/-innen mit ihren Erfahrungen. Bestenfalls agierten die Wissenschaftler/-innen als Moderator/-innen betrieblicher Diskussionsprozesse, manchmal auch – wenn sie erfahren genug waren – als Berater/-innen, in der Regel des Managements, manchmal auch der Betriebsräte und Gewerkschaften.

Wissenschaftliche Begleitung von Modellversuchen (Begleitforschung) war ein offenes Konzept. Sie ließ eine ganze Bandbreite unterschiedlicher Rollen von Wissenschaftler/-innen im Verhältnis zu den betrieblichen Veränderungsprozessen zu:

- ▶ begleitende Beobachtung, Dokumentation und Analyse der Entwicklung unter Anwendung traditioneller Methoden der empirischen Sozialforschung,
- ▶ Moderation von Diskussionsprozessen der Praxisakteure untereinander,
- ▶ Beratung der Praxisakteure, meist des Managements, manchmal der Betriebsräte, selten der Gewerkschaften,
- ▶ aber auch Eintritt in einen dialogischen Forschungsprozess, in dem Generierung und Anwendung wissenschaftlichen wie praktischen Wissens nicht getrennt sind, Reflexion und Handeln in einem zirkulären Prozess miteinander verbunden und Gestaltungslösungen von Wissenschaftler/-innen und Praktiker/-innen gemeinsam erarbeitet und verantwortet werden (dies ist in nuce bereits das Konzept der Aktionsforschung).

Gegenstand der Modellversuche war regelmäßig ein Problem: zu große Arbeitsbelastung, Monotonie der Arbeit, Dysfunktionalität hierarchischer Arbeitsorganisation, Mangel an qualifizierten Arbeitsplätzen, Demokratiedefizit in den Betrieben. Die Sozialwissenschaftler/-innen mussten daher etwas lernen, was ihrer akademischen Ausbildung eigentlich widersprach: Sie konnten nicht mit einer theoretischen Fragestellung „ins Feld“, in den Betrieb gehen, sondern am Anfang ihrer Begleitforschung stand ein Praxisproblem, dem sie sich zu stellen hatten. Das taten sie in der Regel, indem sie versuchten, interdisziplinär zu arbeiten, d. h. für jedes betriebliche Teilproblem Vertreter/-innen einer wissenschaftlichen Disziplin zu finden, von der anzunehmen war, dass sie aus dem Fundus ihres theoretischen Wissens Zugang zu diesem Problem finden und eine Lösung entwickeln konnten. Industriesoziolog/-innen mussten also lernen, mit Arbeitswissenschaftler/-innen, Arbeitspsycholog/-innen, Ingenieur/-innen, Techniker/-innen und Betriebswirt/-innen zusammenzuarbeiten. Das war nicht immer leicht; es führte zu vielen Reibungen im Projektverlauf, auch zu Konkurrenzen und Missverständnissen aufseiten der Wissenschaftler/-innen. Außerdem waren die Versuche interdisziplinärer Zusammenarbeit nur eine unvollkommene Antwort auf die Herausforderung betrieblicher Experimente, problemorientiert zu arbeiten. Sie war befangen in der akademischen Tradition disziplinärer Organisation der Wissenschaften und wenig geeignet, die Arbeitsteilung zwischen Disziplinen angesichts eines gesellschaftlichen (betrieblichen) Problems zu überwinden. „Society has problems, while the university has departments“, benennt Helga NOWOTNY diese Diskrepanz (NOWOTNY 1999, S. 98).

Die Aktionsforschung hat eine bessere Antwort: Sie heißt Aufhebung der Arbeitsteilung zwischen Wissenschaftler/-innen und Praxisakteuren zugunsten eines dialogischen Forschungs- und Gestaltungsprozesses. Sie heißt, gemeinsam zu lernen im betrieblichen Experiment und dadurch sowohl neues wissenschaftliches wie praktisches Wissen zu generieren. Das heißt: Wissen für die Weiterentwicklung der Sozialwissenschaften ebenso wie Wissen für die Gestaltung der Praxis. Auf diese Weise wird auch die Praxis der Wissenschaftler/-innen, also die Wissenschaft, reflexiv (EIKELAND 2007).

Die wirkliche Chance des Humanisierungsprogramms und seiner Modellversuche für die Sozialwissenschaften bestand darin, sich auf die betrieblichen Problemstellungen einzulassen, in Dialogen mit Praxisakteuren Gestaltungsmöglichkeiten zu eruieren und in einem zirkulären Prozess von Analyse – Reflexion (Vereinbarung von Gestaltungszielen) – Handeln (Gestaltung) – Reflexion – erneuter (evtl. korrigierter) Handlungsschritt an einem Prozess reflexiver Praxisgestaltung aktiv mitzuwirken. Reflexive Praxisgestaltung heißt dabei immer auch Veränderung der wissenschaftlichen Praxis, der Forschungspraxis (EIKELAND 2007). Dies kann unter anderem dadurch geschehen, dass die Sozialwissenschaftler/-innen in Gestaltungsprojekten über die Standardmethoden empirischer Sozialforschung (wie Expertengespräche, offene und standardisierte Interviews, begleitende Beobachtung, Gruppendiskussion, Dokumentenanalyse) hinaus neue Methoden entwickeln, die der Fragestellung des Praxiskontextes besser entsprechen. Reflexive Wissenschaft und Forschung – dies ist die

Antwort der Aktionsforschung auf die Konfrontation mit betrieblichen Gestaltungsproblemen durch das HdA-Programm.

Leider haben sich nur wenige Sozialwissenschaftler/-innen in diesem Sinne auf Praxisprozesse und reflexive Handlungszusammenhänge mit Akteuren aus den Betrieben eingelassen. Die meisten sind bei distanzierter Beobachtung und Analyse, allenfalls bei Begleitforschung und Beratung stehen geblieben. Dies hat nicht nur zur Umsetzungsschwäche der Programme beigetragen, sondern auch zur Marginalisierung der Sozialwissenschaften, deren Zeuge wir heute sind. Sie hätte vermieden werden können, wenn die Sozialwissenschaften ähnlich wie die Ingenieurwissenschaften und teilweise auch die Arbeitswissenschaften eine stabile Infrastruktur dauerhafter Kooperation mit Akteuren der Arbeitswelt aufgebaut hätten. Aber auch diese Chance haben die Universitäten ebenso wie die meisten soziologischen Forschungsinstitute verpasst.

Heute versuchen einige sozialwissenschaftliche Institute, der Marginalisierung zu entkommen, indem sie sich von Unternehmen als Berater/-innen engagieren lassen. Aber auch ihre Arbeit leidet darunter, dass sie – statt sich Dialogen und Lernprozessen mit Akteuren aus der Praxis zu öffnen – an einem hierarchischen Verhältnis von Expertenwissen und Erfahrung festhalten, wenn sie Instrumente und Konzepte der Organisationsentwicklung oder Arbeitsgestaltung an betriebliche Akteure vermitteln (FRICKE 2003). Mit ihrer Weigerung, sich im Sinne von Aktionsforschung auf Veränderungsprozesse in betrieblichen Zusammenhängen einzulassen, haben die Sozialwissenschaften eine Forschungslücke hinterlassen, in die zunehmend professionelle Organisationsberater/-innen und kommerzielle Beratungsinstitute stoßen. Dabei bleiben Wissenschaft und Forschung, Reflexion und Evaluation von Gestaltungsprozessen auf der Strecke. An die Stelle reflexiver Praxisgestaltung in Forschungsprozessen treten Expert/-innen, die den Unternehmen Rezepte zur Organisationsentwicklung verkaufen. Für deren Folgen fühlen sie sich ebenso wenig verantwortlich wie vor ihnen die Wissenschaftler/-innen, die sich in Modellversuchen unreflektiert auf die Rolle von Begleitforscher/-innen reduziert haben.⁴

Die Scheu der Sozialwissenschaften, sich auf dialogische Forschung mit Praxisakteuren und auf Prozesse der Praxisgestaltung einzulassen, ist vor allem ein institutionelles Problem: In akademischen Karrieren zählt nicht die Bewältigung gesellschaftlicher Probleme, sondern vor allem die Anerkennung durch akademische peers nach den Regeln akademischer Wissenschaft. Die Öffnung der akademischen Sozialwissenschaften für erfahrungsgeladene Theoriebildung und Erkenntnis, die aus Praxiszusammenhängen erwächst, setzt weitreichende institutionelle Reformen im Sinne einer nicht nur formalen Demokratisierung der Universität

4 Neuerdings macht sich selbst unter Wissenschaftler/-innen, die sich in der Tradition der Aktionsforschung sehen, die Tendenz breit, Prozesse der Erkenntnisgewinnung und der Praxisgestaltung zu trennen und Verantwortung für den Gestaltungsteil von Forschungsprozessen abzulehnen (sogenanntes „Interactive Research“ in Schweden, siehe „International Journal of Action Research“ (2007), 3. Dies ist nichts als der Versuch, die akademische Trennung von Wissenschaft und Praxis auch in die Aktionsforschung einzuführen; in Wahrheit wird damit Aktionsforschung aufgegeben.

voraus. Davor allerdings verschließt diese Bastion der akademischen Welt nach wie vor mit Erfolg ihre Pforten (REASON 2002).

4.2 Exkurs. Ein Aktionsforschungsprojekt aus dem Aktions- und Forschungsprogramm zur Humanisierung des Arbeitslebens: wissenschaftliche Begleitung als Aktionsforschung

In der ersten Phase des Humanisierungsprogramms 1974–1980 hat es nur vier oder fünf Modellversuche gegeben, die sich auf Praxisgestaltung auf der Basis dialogischer Forschung mit Praxisakteuren eingelassen haben. Dazu gehören das Humanisierungsprojekt bei VW Salzgitter unter der Leitung von Eberhard ULICH, das Beteiligungsprojekt im Kraftfahrtbundesamt Flensburg, geleitet von Friedrich WELTZ, sowie das Peiner Beteiligungsprojekt des Forschungsinstituts der Friedrich-Ebert-Stiftung. Sie waren nicht immer Aktionsforschungsprojekte im strengen Sinn, aber sie öffneten sich alle der Erfahrung, dass die lokalen Akteure den Wissenschaftler/-innen selbstständig, mit eigenen Ansichten, Interessen und Erfahrungen begegnen: *the field talks back* (Hans van BEINUM). Zur Interpretation der sozialen Wirklichkeit, zur Gewinnung zutreffender Aussagen (Theorien) über sie, sind die Kenntnisse und Erfahrungen der lokalen Akteure ebenso erforderlich wie die Fragestellungen und Methoden der Sozialwissenschaften. Dieser Situation entsprechen am besten dialogische Verfahren der Erkenntnisgewinnung; die Richtigkeit (Wahrheit) getroffener Aussagen muss im Dialog überprüft und vereinbart werden. Wenn das schon für Erkenntnisgewinnung gilt, dann erst recht für den Entwurf und die Realisierung von betrieblichen (gesellschaftlichen) Veränderungen.

Als Beispiel für die wenigen Modellversuche des Humanisierungsprogramms mit einem Aktionsforschungsansatz in der zweiten Hälfte der 1970er Jahre möchte ich im Folgenden kurz die wichtigsten Stationen der Zusammenarbeit, des Dialogs und des gemeinsamen Lernens und Handelns im Peiner Beteiligungsprojekt skizzieren (FRICKE u. a. 1980 und 1981; FRICKE 1983b). Dabei wird deutlich, wie sich die Rolle des Sozialwissenschaftlers in Aktionsforschungsprojekten von der eines Begleitforschers unterscheidet. Der Unterschied besteht insbesondere darin, dass die Kooperation von Wissenschaftler/-innen und Praxisakteuren einen eigenen Forschungstyp konstituiert, in dem Praxisgestaltung und Erkenntnisgewinnung die zentralen, miteinander verbundenen Elemente eines Forschungsprozesses sind. Reflexion, Dialog und gemeinsame Praxisgestaltung in Lern-/Handlungssequenzen sind die wichtigsten Aufgaben der Aktionsforscher/-innen, die ihre Rolle im Forschungsprozess ausmachen. Praxisakteure und Wissenschaftler/-innen begegnen sich im Dialog als Subjekte mit eigenen Werten und Erfahrungen. Die Wissenschaftler/-innen geben das „othering business“ (EIKELAND 2006, S. 195) auf, d. h. sie halten die Praxisakteure nicht als Objekte von Beobachtung, Analyse, Forschung auf Distanz, sondern akzeptieren sie als Partner/-innen im Prozess der Praxisgestaltung und Erkenntnisgewinnung. Das gilt für Aktionsforscher/-innen in Modellversuchen auf dem Gebiet der beruflichen Bildung ebenso wie in Gestaltungsprojek-

ten aus dem Humanisierungsprogramm oder in regionalen Entwicklungsprojekten aus dem EQUAL-Programm der EU. Im EQUAL-Programm sind die Träger von Projekten nicht einzelne Akteure oder Institute, sondern Entwicklungspartnerschaften.

Beispiel: Das Peiner Beteiligungsprojekt

Als junge Wissenschaftler waren meine Kollegen und ich keine Aktionsforscher; diesen Typ Sozialwissenschaft konnte man in den 1960er und 1970er Jahren an keiner deutschen Universität und in keinem Forschungsinstitut lernen. Aber wir fanden durch beteiligungsintensive und reflexive Forschungspraxis einen Zugang zur Aktionsforschung. Im Peiner Beteiligungsprojekt ließen wir uns von einem doppelten Forschungskonzept leiten:

- ▶ Methodisch eine *Möglichkeitsanalyse*. Von Ernst BLOCH (BLOCH 1960) hatte ich gelernt, dass in jeder aktuellen gesellschaftlichen Situation unterschiedliche Entwicklungsmöglichkeiten angelegt sind – ebenso wie sie durch historische Erfahrungen mit gescheiterten Versuchen zur Realisierung von alternativen Entwicklungslinien geprägt ist. Soziale Wirklichkeit ist also nicht eindimensional, d. h. nur so, wie sie als Gegenwart im Augenblick erscheint. Zukünftige Möglichkeiten und in der Vergangenheit nicht erreichte mögliche Alternativen bestimmen sie ebenso wie ihre gegenwärtig aktuelle Ausprägung. Entwicklungsmöglichkeiten lassen sich allerdings nur erkennen, wenn man sie zu realisieren sucht. Dazu bedarf es einer Möglichkeitsanalyse, in der Erkennen und veränderndes Handeln vereint sind. In LEWINS Worten: Um etwas zu erkennen, verändere es. Im Peiner Projekt suchten wir systematisch und gemeinsam mit den Arbeitenden nach Veränderungsmöglichkeiten.
- ▶ Inhaltlich ließen wir uns von der These leiten, dass alle Menschen, also auch Arbeiter/-innen in einem Betrieb, das Interesse und die Fähigkeit besitzen, an der Gestaltung ihrer Arbeits- und Lebensbedingungen selbstbestimmt mitzuwirken. Sie verfügen über *innovatorische Qualifikationen*. Leider sind die gesellschaftlichen und betrieblichen Bedingungen des Lebens und Arbeitens so, dass diese Fähigkeiten bei vielen oft verschüttet, d. h. aktuell nicht anwendbar (verfügbar) sind. Daraus zu schließen, dass es diese innovatorischen Qualifikationen nicht gibt, wäre allerdings ein Fehlschluss. Es kommt vielmehr darauf an, Bedingungen zu schaffen, die die Anwendung dieser menschlichen Fähigkeit zur selbstbestimmten Gestaltung gesellschaftlicher Verhältnisse ermöglicht (Möglichkeitsanalyse). Ein Blick in unsere gesellschaftliche Situation⁵ und in viele Betriebe mag unsere These wie auch die Dringlichkeit von Möglichkeitsanalysen bestätigen.⁶

5 Siehe zum Beispiel Tony JUDT (2011): „Warum haben wir so viel Mühe, uns eine andere Gesellschaft auch nur vorzustellen?“ (S. 32) „Anscheinend sind wir unfähig, uns Alternativen vorzustellen.“ (S. 13)

6 Die Möglichkeitsanalyse enthält tatsächlich einen Gedanken der Aktionsforschung: Um etwas zu erkennen, verändere es, d. h. Erkenntnis- und Gestaltungsprozess bilden eine Einheit, und zwar nicht zufällig, sondern notwendig, wenn man Erkenntnisse über die gesellschaftliche Wirklichkeit und die Möglichkeiten zu ihrer Veränderung gewinnen will. Der dialogische Charakter von Aktionsforschung ist in der These der innovatorischen Qualifikationen enthalten, weil sich innovatorische Qualifikationen nur in kollektiver Reflexion zwischen verschiedenen Akteuren, d. h. im Dialog, entfalten lassen.

Auf Basis dieser beiden Ausgangshypothesen haben wir uns 1974 um einen Modellversuch im Rahmen des Humanisierungsprogramms beworben und nach Bewilligung das *Peiner Beteiligungsprojekt* als offenen Forschungs- und Gestaltungsprozess begonnen. Er war in einem doppelten Sinne offen: offen für die Beteiligung der Praxisakteure und offen, was sein Ergebnis betraf. Ziele dieses Prozesses waren die Erprobung eines Verfahrens demokratischer Beteiligung, die Verbesserung der Arbeitsbedingungen, die Entfaltung innovatorischer Qualifikationen der Arbeitenden und die Erforschung der Bedingungen, unter denen beides verallgemeinerbar war: die Anwendung innovatorischer Qualifikationen und die Übertragung des Konzepts direkter Beteiligung von Arbeitnehmer(inne)n als Ergänzung institutionalisierter Formen der Mitbestimmung auf andere Unternehmen und Betriebe.

Ich möchte an dieser Stelle nicht das gesamte Projekt schildern⁷, sondern nur die Arbeitsweise der fünf Wissenschaftler, die in dem Modellversuch arbeiteten (ein Ingenieur, eine Psychologin, drei Soziologen, genauer: Arbeits- und Industriesoziologen). Wir sind in den Betrieb gegangen und haben den Beschäftigten (45 sogenannte ungelernete Arbeiterinnen und Arbeiter in der zerspannenden Abteilung eines Metallbetriebs) an ihren Arbeitsplätzen drei Fragen gestellt:

- ▶ Erkläre mir bitte deine Arbeit.
- ▶ Was hast du an deiner Arbeitssituation zu kritisieren?
- ▶ Was möchtest du verändern?

Diese drei Fragen halfen uns (sehr kurz gesagt), die Situation der Arbeitenden zu verstehen, ihre Einstellung zu ihrer Arbeit kennenzulernen und einen ersten Eindruck von ihren innovatorischen Qualifikationen (zunächst in Gestalt von Veränderungsideen) zu gewinnen. Hinzu kamen, wie üblich, Analysen der Arbeitsabläufe, des Lohnsystems, der Arbeits- und Betriebsorganisation, der Arbeitsbedingungen, der technischen Ausstattung etc., zum Teil in Form ausführlicher Fallstudien (z. B. zur Lohnform).

Anhand dieser drei Fragestellungen haben wir im Betrieb einige Wochen lang Gespräche mit den Arbeiter/-innen geführt, die Ergebnisse danach zusammengestellt, im Projektteam reflektiert und ausführlich diskutiert und den Beschäftigten schließlich auf einem ersten Wochenseminar außerhalb des Betriebes in einer Bildungsstätte vorgestellt. Aus der Konfrontation mit der Summe ihrer Ideen und Änderungsvorschläge entwickelten die Arbeitenden allmählich ein zunehmendes Selbstvertrauen in ihre innovatorischen Fähigkeiten. Sie ergriffen die Möglichkeit, ihre Ideen zu verwirklichen (dafür standen Projektmittel zur Verfügung). Es wurden drei Arbeitsgruppen gebildet, in denen sie gemeinsam konkrete Veränderungsvorhaben ausarbeiteten, von denen viele im Projektverlauf realisiert wurden. Soweit erforderlich, stellten betriebliche Experten (insbesondere Ingenieure) ihren Sachverstand zur Verfügung, die Veränderungen wurden unter Beteiligung von Vertretern der Belegschaft zwischen Be-

7 Siehe hierzu zusätzlich zu den oben zitierten Forschungsberichten die zusammenfassenden, kürzeren Darstellungen in FRICKE 1983b und besonders zum Konzept der innovatorischen Qualifikationen FRICKE 2009.

triebsrat und Unternehmensleitung verhandelt und dann realisiert, wobei die Beschäftigten die Einhaltung ihrer Planungen kontrollierten (was in einigen Fällen nötig war). Kern des gesamten Prozesses war ein Wechsel von Reflexion und Handeln; wir nannten ihn die Einheit von Lernen und Handeln. Im Verlauf des vierjährigen Projekts fanden sechs Wochenseminare außerhalb des Betriebs statt, in denen die Wissenschaftler mit den Arbeiter/-innen intensiv den jeweils nächsten Gestaltungsabschnitt diskutierten und den vorausgegangenen bilanzierten und reflektierten.

Beide, Wissenschaftler und Arbeitende, haben in diesem Prozess gelernt. Die Arbeiterinnen und Arbeiter lernten, ihre Praxis zu reflektieren und zu verändern (reflexive Praxis). Die Wissenschaftler lernten, ihr theoretisches Wissen in einem zunächst unbekanntem Praxis-kontext neu zu formulieren, zu erweitern, im Gestaltungsprozess zu konkretisieren. Sie entwickelten neue Forschungsmethoden (dialogisches Forschen, Einheit von Lernen und Handeln, von theoretischem und praktischem Diskurs). Sie erkannten, dass auch Praktiker/-innen ihre Theorien haben. Sie lernten, einen theoretischen Diskurs zu führen und damit verknüpft an praktischen Diskursen teilzunehmen (PÅLSHAUGEN 2006).⁸ Kurz: Auch die Wissenschaftler reflektierten und veränderten ihre (wissenschaftliche) Praxis.

4.3 Das Transferproblem

Im Zusammenhang mit Modellversuchen werden seit Langem (nicht nur in Deutschland)⁹ zwei Problemkreise diskutiert. Da ist zum einen die Frage der Verbreitung des in Modellversuchen neu gewonnenen wissenschaftlichen und praktischen Wissens. Sie stellt die Achillesferse aller Arbeitsgestaltungsprogramme in Deutschland seit dem Humanisierungsprogramm dar, ist aber auch in den Modellversuchen zur beruflichen Bildung und in den vom BMA betreuten EQUAL-Programmen der EU ein ungelöstes Problem, obwohl diese mit regionalen oder sektoralen Entwicklungspartnerschaften arbeiten.

Die zweite immer wieder gestellte Frage ist die nach der Generalisierung des in Modellversuchen (single cases) gewonnenen wissenschaftlichen Wissens. Kritiker/-innen von Modellversuchsprogrammen bestreiten, dass in Modellversuchen generell gültiges (valides) Wissen überhaupt gewonnen werden kann. Diese Kritik wird in der Regel von Vertreter/-innen

8 Dies sind Formulierungen, die wir damals (1974–1980) so nicht benutzten. Ohne das Konzept zu kennen, war unsere Praxis dennoch Aktionsforschung. Und zwar deshalb, weil wir das betriebliche Problem, genauer: die Problemformulierungen der Beschäftigten zum Ausgang unserer Untersuchungen machten, uns auf einen dialogischen Forschungsprozess einließen und die Einheit von Praxisgestaltung und Erkenntnisgewinnung (von Lernen und Handeln, wie wir es damals nannten) zu Leitlinien unseres Projekts machten. Forschungsleitend waren nicht allein die zuvor genannten Hypothesen (Möglichkeitenanalyse und innovatorische Qualifikationen), sondern gleichberechtigt die erfahrungsgeleitete Theorie der Arbeitenden, ihre Sicht der Dinge. Wir waren bereit und lernten es zunehmend, uns in Dialogen ihrer Problemsicht zu öffnen, sie wahrzunehmen und daraus zu lernen.

9 Siehe zur skandinavischen Diskussion über die Alternative single cases oder large scale development processes GUSTAVSEN 2003 sowie allgemein: FRICKE 2011; PÅLSHAUGEN 2014.

der traditionellen positivistischen Sozialwissenschaften vorgetragen. Sie zielt darauf, den wissenschaftlichen Charakter von Modellversuchsforschung überhaupt zu bestreiten.

Diese Kritik ist nicht berechtigt. Wie EIKELAND überzeugend gezeigt hat, hängt die Gültigkeit (Validität) wissenschaftlicher Erkenntnisse keineswegs von der Möglichkeit ab, sie zu generalisieren, d. h. zu de-kontextualisieren (EIKELAND 2006).¹⁰ Wissenschaftliches Wissen ist vielmehr immer kontextgebunden, auch wenn es mit dem Anspruch genereller Gültigkeit ausgestattet wird. Das gilt für sozialwissenschaftliches, ökonomisches und selbst für technisches Wissen. Die Erfahrung, die Entwicklungshelfer in Bali¹¹ machten, zeigt dies mit aller Deutlichkeit: Sie versuchten, zur Steigerung der Produktivität des Reisanbaus ein traditionelles Bewässerungssystem durch den Einsatz von Düngemitteln und neuen Pflanzensorten zu ersetzen und scheiterten, weil sie den kulturellen Kontext und die Jahrhunderte alte Erfahrung der lokalen balinesischen Reisbauern verkannten und missachteten. Der Transfer von Anbaumethoden, entwickelt im europäischen Kulturkreis und unter den klimatischen Bedingungen Europas, scheiterte auf Bali. Das europäische Wissen war nicht generalisierbar, sondern kontextgebunden, und zwar kulturell sowie in räumlicher und zeitlicher Hinsicht.

In der jahrelangen Diskussion der Umsetzungsdefizite des Humanisierungsprogramms wurden die beiden genannten Problembereiche (Transfer und Generalisierung von Wissen) unzulässig vermischt. In der Absicht, die breite Anwendung von Forschungsergebnissen aus Modellversuchen zu organisieren, stellte das Programm den Begleitforscher/-innen die Aufgabe, „gesicherte arbeitswissenschaftliche Kenntnisse“ zu erarbeiten. Transfer wurde so zur Aufgabe der Wissenschaftler/-innen. Die taten, was Wissenschaftler/-innen üblicherweise tun und was im Übrigen auch von ihnen verlangt wird: Sie schrieben Forschungsberichte. Damit war für die Verbreitung des neu erworbenen Wissens jedoch wenig gewonnen. Die Bücher, aus Projektzweigen häufig in Eile und daher im Wissenschaftsjargon geschrieben, wurden wenig gelesen, und abgesehen von arbeitswissenschaftlichen Normen (Lärmobergrenzen z. B.) waren sie qualitativer Natur und daher wenig zur Verbreitung in Form von Regelwerken geeignet.

Einen weiteren Versuch, das Umsetzungsproblem zu bewältigen, stellten Branchenprojekte dar, die schon in der ersten Phase des Humanisierungsprogramms aufgelegt wurden. In ihnen arbeiteten mehrere Unternehmen einer Branche gemeinsam, oft arbeitsteilig, an Innovationsprozessen mit den genannten Zielsetzungen. Später kamen sogenannte Verbundprojekte hinzu, in denen Unternehmen einer Branche mit Forschungsinstituten, einzelnen Lehrstühlen an Universitäten und Weiterbildungseinrichtungen für die Laufzeit der Projekte kooperierten (in der Regel jedoch nicht darüber hinaus). Die Ausweitung des Forschungs- und Entwicklungsfeldes durch Branchenprojekte sollte Lernprozesse zwischen Unternehmen und die breite An-

10 In Abschnitt 5 wird das Kriterium der Gültigkeit wissenschaftlichen Wissens in der Aktionsforschung ausführlich dargestellt. Es wird ein Weg gezeigt, die Gültigkeit wissenschaftlichen und praktischen Wissens aus Modellversuchen anders als im positivistischen Wissenschaftskonzept zu sichern.

11 Ich referiere das Beispiel ausführlich in Abschnitt 5.

wendung gefundener Lösungen erleichtern. Diese Lern- und Kooperationsprozesse bestanden oft viele Jahre (so zum Beispiel in der Schmiedeindustrie oder im Tischlerhandwerk), waren aber auf die jeweilige Branche beschränkt und strahlten nicht in die Regionen aus.

Erst in den 1990er Jahren wurden regionale Entwicklungspartnerschaften gefördert, in denen verschiedene Akteure einer Region (lokale Behörden, Unternehmen, Forschungsinstitute verschiedener Disziplinen, Weiterbildungseinrichtungen) gemeinsam an der Entwicklung von Innovationen und regionalen Entwicklungsprozessen arbeiteten. Eine der zentralen Ideen war dabei, regionale Entwicklungspotenziale zu fördern. Auch in den EU-Programmen EQUAL I und II (2001–2008) waren die Projekte von regionalen oder thematischen Entwicklungspartnerschaften getragen.

Die Ergänzung des isolierten Modellversuchs durch regionale bzw. thematische Netzwerke (Entwicklungspartnerschaften) als Träger von Forschungs- und Entwicklungsprozessen war noch am ehesten geeignet, das Transferproblem zu lösen. Die regionalen Entwicklungspartnerschaften waren von ihrer Konstruktion als Netzwerke einer Vielzahl unterschiedlicher Partner eigentlich geeignet, neben internen Lernprozessen auch einen Transfer von Ergebnissen über das Netzwerk hinaus in die Region zu organisieren. Allerdings zeigten Erfahrungen beim Auslaufen des EQUAL-Programms Ende 2007, dass mit dem Ende der finanziellen Förderung viele Entwicklungspartnerschaften auseinander gingen, insbesondere weil die Mittel für eine qualifizierte dauerhafte Koordination ausblieben. Soweit ein Transfer von Forschungs- und Entwicklungsergebnissen stattgefunden hat, war er in der Regel nur zeitlich begrenzt, d. h. nicht dauerhaft oder nachhaltig.

Das EQUAL-Programm hat mit den nationalen thematischen Netzwerken eine zusätzliche Institution horizontalen Lernens durch Erfahrungsaustausch zwischen den lokalen Entwicklungspartnerschaften geschaffen. Aber auch hier war die Institutionalisierung nicht dauerhaft, sondern löste sich mit dem Ende des Programms auf. Ob es einen vertikalen Transfer oder Lernprozess von den lokalen Entwicklungspartnerschaften über die nationalen thematischen Netzwerke, die nationale Programmverwaltung, das Mittel verwaltende Bundesministerium für Arbeit und Soziales und weiter in die EU gegeben hat, ist zumindest für Deutschland entschieden zu bezweifeln.

Die konsequenteste Lösung des Transferproblems (Übertragung von Innovationen und Erfahrungen aus dem Entstehungs- in andere Verwendungskontexte) ist von Bjørn GUSTAVSEN und seinen skandinavischen Kollegen entwickelt worden. In Abkehr von der Strategie der Entwicklung von Modellen industrieller Demokratie in Einzelbetrieben, wie sie, verbunden mit den Namen Einar THORSRUD, Fred EMERY, Eric TRIST und Phil HERBST in den 1960er Jahren im norwegischen Programm „Industrial Democracy“ üblich war, setzt GUSTAVSEN auf einen breiten, möglichst dauerhaften Prozess inkrementellen gesellschaftlichen Wandels, vor allem in Regionen. An diesen Entwicklungsprozessen ist eine Vielzahl regionaler Akteure beteiligt, sodass auch dieses Konzept durchaus ein demokratisches Potenzial haben kann (Näheres dazu in Abschnitt 4.4).

Zurück zum Programm „Humanisierung des Arbeitslebens“

Angesichts der ungelösten Transferprobleme wurde das Humanisierungsprogramm bald nach seinem Start um einen zusätzlichen Schwerpunkt „Umsetzung“ erweitert. Es richtete sich an verschiedene Adressaten: Neben der Förderung von Transfervorhaben akademischer Institutionen und Fachverbände sollten die Arbeitsmarktparteien eine Schlüsselrolle übernehmen. Sie erhielten die Möglichkeit, trägerautonome Projekte zu beantragen, in denen sie, vom Programm finanziert, ihre Mitglieder (im Fall der Gewerkschaften Betriebsräte und gewerkschaftliche Vertrauensleute) durch Beratung, Dokumentation, Handlungsanleitungen¹² und in Bildungsmaßnahmen mit den Ergebnissen von Humanisierungsprojekten vertraut machen und so deren Verbreitung fördern konnten. Allerdings gerieten Gewerkschaften und Arbeitgeberverbände schon bald in Konflikt über die Zielsetzung solcher trägerautonomen Projekte: Soweit Fragen der Tarifpolitik und der Ausweitung der Mitbestimmung durch demokratische Beteiligung berührt wurden, endete der das Programm tragende Konsens der Arbeitsmarktparteien, und die trägereigenen Projekte wurden inhaltlich und finanziell stark beschnitten. Schließlich verlagerte sich die Umsetzung (wieder) in die Projekte selbst. Jedes Vorhaben bekam die Auflage, im eigenen Umfeld für Verbreitung der Erkenntnisse und Erfahrungen zu sorgen (PORNSCHLEGEL 1994). Das alles waren entweder keine oder zumindest keine dauerhaften Lösungen des Transferproblems.

Handlungsanleitungen hatten den Fehler, vom Entstehungskontext der mitgeteilten Erfahrungen zu abstrahieren. Die Annahme, dass die Formulierung allgemeiner Regeln in einer großen Zahl von Anwendungskontexten hilfreich sein könnte, erwies sich als falsch.

Weiterbildung war in aller Regel trägerautonom, d. h. es war den Bildungsinstitutionen der Arbeitgeberverbände und Gewerkschaften überlassen, welche Humanisierungskonzepte und -ergebnisse welchen Zielgruppen wie weitergegeben wurden. Zieloffene Diskussionen und Reflexionen waren die Ausnahme. Eine bessere Alternative wäre die Gründung einer oder mehrerer Weiterbildungsakademien unter der Regie des Humanisierungsprogramms gewesen, in denen nicht die Interessen der Verbände die Sicht auf die Perspektiven innovativer Arbeitsgestaltung eingeengt hätten. Diese Idee, in den späten 1970er Jahren im Steuerkreis des Humanisierungsprogramms entwickelt, scheiterte am Widerstand des damaligen BMFT.

Das Kernproblem ist viel grundsätzlicher. Die Vorstellung, einen Transfer aus dem Entstehungszusammenhang von Wissen in möglichst viele Verwendungszusammenhänge organisieren zu müssen, hat ihre Wurzel in der institutionellen Trennung von Wissenschaft und Gesellschaft, von Entstehungs- und Verwendungszusammenhang des Wissens. All diese Trennungen und mit ihnen das Konzept des Wissenstransfers sind Ausdruck eines wahrscheinlich schon immer fehlerhaften, heute aber mit Sicherheit überholten Wissenschaftsverständnisses. Es ist zwar in den Institutionen der akademischen Welt noch fest verankert und wird durch diese Verankerung zementiert, entspricht aber dennoch nicht mehr den gesellschaftlichen Bedingungen der Wissensproduktion.

12 Ein Beispiel ist die Handlungsanleitung für Betriebsräte der IG Metall „Beteiligung des Betriebsrats bei betrieblichen Humanisierungsvorhaben“, die 1980 aus dem Peiner Projekt entstand. IGM 1980.

Das Kaskadenmodell der wissenschaftlich-technischen Entwicklung (erst die Generierung von Wissen, dann seine Anwendung, und beides an verschiedenen gesellschaftlichen Orten) wird in der Literatur seit mindestens zwei Jahrzehnten kritisiert. Der Grund: Die Raum-Zeit-Struktur der Wissensproduktion ändert sich entscheidend. Erzeugung und Anwendung von Wissen sind längst nicht mehr getrennt. Vielmehr sind die Prozesse der Gewinnung und der Anwendung von Wissen zeitlich und räumlich miteinander verflochten. Sie finden nicht mehr in linearer Abfolge statt (erst die Erkenntnis, dann ihre Umsetzung/Anwendung). Vielmehr entstehen Netzwerke einer transdisziplinären (sc. nicht interdisziplinären!) multiplen Wissensproduktion, in denen „heterogene Anwendungskontexte ... nicht mehr lediglich als Transferstellen fungieren, sondern zu Orten primärer Wissenserzeugung werden“. (NOWOTNY 1999, S. 104)

Was heißt das für die Frage der Verbreitung von Erkenntnissen aus Modellversuchen über den Kontext hinaus, in dem sie experimentell erarbeitet worden sind? Ich will eine zweifache Antwort geben.

Erste Überlegung

Transfer erübrigt sich, wenn die Trennung zwischen Generierung und Anwendung von Wissen nicht nur in einzelnen sozialwissenschaftlichen Experimenten (seien sie als Modellversuche oder als Entwicklungspartnerschaften organisiert) aufgehoben wird, sondern auch institutionell und an vielen gesellschaftlichen Orten gleichzeitig. Diese Überlegung trägt der Tatsache Rechnung, dass – wie NOWOTNY es formuliert – jeder neue Anwendungskontext zu einem Ort primärer Wissenserzeugung wird. Die Konsequenz ist ein dauerhafter (permanenter) dialogischer Forschungsprozess an vielen gesellschaftlichen Orten, in dem alle beteiligten Akteure in theoretischen und praktischen Diskursen prüfen und entscheiden, wie in ihrem alltäglichen Handeln vorhandenes Wissen anverwandelt und weiterentwickelt werden muss, um die jeweils anstehenden Probleme zu lösen.¹³ Praxis und Wissenschaft werden reflexiv, die institutionelle Trennung von Wissenschaft und Gesellschaft wäre an vielen gesellschaftlichen Orten aufgehoben. Dies ist gegenwärtig noch eine Utopie. Ich möchte sie mit den Worten meines verstorbenen Kollegen Claude FAUCHEUX etwas deutlicher vor Augen führen. Er stellt die Frage „Wozu brauchen wir Aktionsforschung?“ und schreibt:

„Der Gedanke, eines Tages könnte die reflexive Komponente so sehr Teil des Handelns sein, dass die Akteure die laufenden Forschungen als normalen Überprüfungsprozess ihres Handelns betrachten würden, ist keinesfalls illusorisch. Dann wird die Zusammenarbeit mit professionellen Forschern ... gängige Praxis sein; das wird dazu führen, dass die Akteure die Möglichkeiten von Forschung zur Lösung ihrer eigenen lokalen Fragestellungen besser kennen. Auch die Bedeutung der Begriffe Forschung und Wissenschaft wird sich dann grundlegend ändern: Die Gegensätze

13 Vgl. hierzu LANGEMEYER 2015.

zwischen Subjekt und Objekt, zwischen reiner und angewandter Wissenschaft werden ... verschwinden; zum Kern der Wissenschaft wird unsere mögliche Beziehung zu einer Realität werden, für deren Umwandlung wir verantwortlich sind, wobei wir natürlich als Akteure einbezogen sind. Die gesamte wissenschaftliche Tätigkeit zur Gewinnung von Erkenntnissen wird sich nicht mehr auf die Universitäten beschränken, sondern auf das gesamte Spektrum menschlicher Aktivitäten ausdehnen, wird nicht mehr auf Fachabteilungen von Einzeldisziplinen beschränkt sein, die keine Notiz voneinander nehmen ... Ein kontinuierlicher Dialog zwischen wissenschaftlichem Wissen und Alltagswissen wird die Akteure dazu befähigen, ‚global zu denken und lokal zu handeln‘. Aus dieser Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Handeln in gemeinsamen Forschungsprozessen werden die Kenntnisse gewonnen, die zur Bewältigung der von uns selbst erzeugten Probleme erforderlich sind.“

(FAUCHEUX 1994, S. 160)

Zweite Überlegung

Trotz der geschilderten Schwierigkeiten, Forschungsergebnisse und Erfahrungen aus Modellversuchen von einem (betrieblichen) Kontext in andere Kontexte zu übertragen, muss das Konzept des Modellversuchs keineswegs aufgegeben werden. Zwar ist FAUCHEUXS Vorstellung, die Reflexivität der Praxis von Wissenschaftler/-innen und Praktiker/-innen könnte eines Tages allgemeine gesellschaftliche Praxis werden, heute noch utopisch. Warum aber sollte das utopische Potenzial reflexiver Wissenschaft und Praxis, wie es Aktionsforschung in Modellversuchen entwickeln kann, nicht genutzt werden? Modellversuche sind soziale Experimente in sozialen, kulturellen und ökonomischen Kontexten. Es ist zunächst einmal per se, d. h. ohne an Transfer zu denken, sinnvoll, an möglichst vielen gesellschaftlichen Orten die Reflexivität wissenschaftlicher Praxis und damit – nach der Überlegung EIKELANDS (EIKELAND 2006) – die Validität wissenschaftlicher Erkenntnisse zu erhöhen.

Zusätzlich können und sollten Institutionen geschaffen werden, die die Bedingungen für die Ausbreitung reflexiver Praxis von Wissenschaftler/-innen und Praktiker/-innen verallgemeinern. Das wäre etwas anderes als der Transfer von wissenschaftlichen Erkenntnissen und praktischen Erfahrungen sowie von konkreten Ergebnissen sozialer Experimente (Modellversuche). Solche Institutionen sind sowohl als betriebliche wie auch als überbetriebliche Einrichtungen teils erprobt, teils in der Literatur diskutiert worden. Hier einige Beispiele:

- ▶ PÅLSHAUGEN beschreibt die Einrichtung und Arbeitsweise von *Entwicklungsorganisationen* in Unternehmen (PÅLSHAUGEN 2000). Sie bestehen parallel zur üblichen Arbeitsorganisation. Vertreter/-innen aller Belegschaftsgruppen diskutieren fortlaufend die Entwicklungsperspektiven eines Unternehmens und vereinbaren Gestaltungsvorhaben zur Aufrechterhaltung des gewünschten Entwicklungsprozesses. Die Arbeit der Entwicklungsorganisationen trägt zur Stärkung von Partizipation und zur Schaffung von öffentlichen Räumen (public spheres) in Unternehmen bei (PÅLSHAUGEN 2002).

- ▶ Der *Abschluss von Betriebsvereinbarungen* über die Voraussetzungen von Beteiligungsprozessen. Im Peiner Modellversuch sind Betriebsvereinbarungen mit der Unternehmensleitung geschlossen worden. Sie betrafen u. a. die Einrichtung eines Arbeitsgestaltungsfonds; die Vereinbarung von Beteiligungszeiten für die Arbeit der Beschäftigten an Gestaltungsvorhaben¹⁴ (ähnlich zeitweise auch bei der Volkswagen AG); die Mitwirkung von Beschäftigten als Sachverständige an Beratungen zwischen Betriebsrat und Unternehmensleitung in verschiedenen paritätischen Ausschüssen nach den Regeln der Betriebsverfassung und der Mitbestimmungsgesetze.
- ▶ *Partizipative und betriebsnahe Weiterbildung* (MATTHÖFERS Konzept für eine Bildungsarbeit der IG Metall aus den 1960er Jahren, damals am Widerstand des Hauptvorstands der IGM gescheitert¹⁵). Gemeint ist eine problemorientierte, beteiligungsintensive Weiterbildung für Betriebsräte und Vertrauensleute, die der Erörterung betrieblicher Fragen und Probleme sowie der darin zum Ausdruck kommenden allgemeinen gesellschaftlichen Entwicklungstendenzen im Dialog Raum bietet, also das genaue Gegenteil von Schulung oder bloßer Vermittlung von Informationen und Wissen ist. Oscar NEGt hat dafür das Konzept des exemplarischen Lernens entwickelt (NEGt 1968). Es ist auch für Teilnehmergruppen aus anderen gesellschaftlichen Bereichen als den Gewerkschaften anwendbar, zum Beispiel für Organisationsberater/-innen, betriebliche Ausbilder/-innen, Beschäftigte aus den verschiedensten Industriezweigen, nicht zuletzt auch für Sozialwissenschaftler/-innen.
- ▶ Die *Einrichtung regionaler Transferzentren*. Der Steuerkreis des Humanisierungsprogramms¹⁶ hat schon in der Anfangsphase des Programms in der zweiten Hälfte der 1970er Jahre die Einbindung von Entwicklungsvorhaben in regionale Kontexte vorgeschlagen. Dazu gehörte unter anderem die Einrichtung regionaler Transferzentren, in denen vor allem kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) ein kombiniertes Angebot von Weiterbildung, technisch-organisatorischer Beratung und Demonstration fortgeschrittener Technologien gemacht werden sollte. Das damalige Bundesforschungsministerium (BMFT) hat alle Vorschläge zur Regionalisierung des Programms mit dem formalen Argument abgelehnt, der Bund könne sich nicht in Angelegenheiten der Länder einmischen. Erst 15 Jahre später hat das BMFT diese Bedenken aufgegeben und Anfang der 1990er Jahre mehrere Regionalprogramme zur Förderung arbeitspolitischer, technischer und wirtschaftlicher Innovationen in den neuen Bundesländern aufgelegt (InnoRegio, BioRegio, usw.).
- ▶ In Regionen die *Einrichtung regionaler Arbeitskreise* (Runder Tische), die allen regionalen Akteuren offenstehen. Gegenstand der Diskussionen können alle für die regionale Entwicklung relevanten Fragen sein: Bewältigung von Arbeitslosigkeit; soziale und ökonomische

14 Diese Betriebsvereinbarung ist abgedruckt in IGM 1980, S. 94–97 sowie in FRICKE 1983a, S. 109–111.

15 Siehe hierzu MATTHÖFER 1998, S. 121–133.

16 Der Steuerkreis des Bundesprogramms „Humanisierung des Arbeitslebens“, dessen Mitglied ich war, bestand von 1975 bis 1980. Seine Aufgaben waren die Reflexion und Steuerung der Entwicklung des Programms.

mische Integration von Migrant/-innen; regionale Beschäftigungspolitik; regionale Entwicklungskonzepte; Industrieansiedlung; die Entwicklung von Qualifikationspotenzialen einschließlich Berufsausbildung und Weiterbildung auf regionaler Ebene. Wesentlich ist die Anwendung der Regeln des demokratischen Dialogs (GUSTAVSEN 1992), damit alle Akteure, legitimiert durch ihre Arbeitserfahrungen, Gehör finden und einen Beitrag zur Entwicklung einer demokratischen Kultur in Betrieben und in der Region leisten. Ich habe Anfang 2004 vier Monate lang einen solchen Arbeitskreis zur Entwicklung eines EQUAL-Projekts zur besseren Integration und zum Abbau der Diskriminierung von Migrant/-innen auf dem ersten Arbeitsmarkt einer Region geleitet.

- ▶ Die Einrichtung von Institutionen zur Förderung von Transferprozessen ist besonders auf Programmebene dringend erforderlich. Alle Forschungs- und Entwicklungsvorhaben des Bundes, der Länder wie auch die EQUAL-Programme der EU sind durch eine *Lernschwäche der Programme* gekennzeichnet. Sie hängt unter anderem mit einer Besonderheit staatlicher Programmadministration zusammen: Die Programmverantwortlichen in Politik und Ministerien fordern regelmäßig Innovations- und Entwicklungsprozesse ein, sind aber nicht bereit, selbst an den damit verbundenen Lernprozessen teilzunehmen. Das gilt auch für andere institutionelle Akteure: in der Arbeitsmarktpolitik (Gegenstand der EQUAL-Programme) die Bundesagentur für Arbeit; in Arbeitsgestaltungs-(Work Life-) Programmen die Organisationen der Unternehmer und Gewerkschaften; akademische Institutionen wie Universitäten und Einrichtungen der Forschungsförderung (DFG u. a.). Programmverläufe werden kontrolliert, Ergebnisse erwartet und dann beurteilt, aber Politiker/-innen, Programmverwalter/-innen¹⁷ und andere institutionelle Akteure entziehen sich meist den Lernprozessen, die in Programmen stattfinden, behindern sie damit und berauben sie ihrer Wirkung. Ergebnis ist eine seltsame, aber auffallende Lernschwäche und Blindheit gegenüber früheren Erfahrungen, die gleichen Fehler werden häufig von Programm zu Programm wiederholt, das Rad wird ständig neu erfunden. Es finden weder Lernprozesse von unten nach oben, d. h. von den lokalen Entwicklungspartnerschaften oder Modellversuchen zu den Programmverantwortlichen statt, noch wird aus-

17 Dies trifft nur bedingt für die Projektträger HdA und „Arbeit und Technik“ zu. Beide haben über lange Zeiträume an Lernprozessen in den Programmen nicht nur teilgenommen, sondern sie auch aktiv gestaltet bzw. es versucht. Was den Projektträger des Humanisierungsprogramms angeht, so ging die Intensität der Organisation von Lernprozessen und vor allem ihre Wirkung auf die Fortentwicklung des Programms nach dem Bruch des gesellschaftlichen Reformbündnisses durch die Arbeitgeber 1980 und nach der Ablösung von Hans MATTHÖFER als Forschungsminister durch Volker HAUFF im selben Jahr allmählich zurück (FRICKE 2004). Hans MATTHÖFER, der das Humanisierungsprogramm als Bundesforschungsminister aus der Taufe gehoben hatte, war zuvor Abteilungsleiter in der Vorstandsverwaltung der IG Metall und versuchte dort, mit den Konzepten einer betriebsnahen Bildung und Tarifpolitik eine stärkere Orientierung der Betriebs- und Tarifpolitik der IG Metall an konkreten betrieblichen Problemen durchzusetzen, verbunden mit einer stärkeren Beteiligung der Beschäftigten an gewerkschaftlichen Entscheidungen im Betrieb. Er scheiterte mit diesem Vorhaben (ABELSHAUSER 2009), brachte aber seine Idee der notwendigen Öffnung und Differenzierung von Bildung, Betriebspolitik und Mitbestimmung in sein Amt als Forschungsminister und in das Humanisierungsprogramm ein.

reichend dafür Sorge getragen, dass die Forschungs- und Entwicklungsergebnisse eines Programms in die Konzipierung des nächsten eingehen.

Im März 2003 wies Michael GERICKE¹⁸ bei seiner Duisburger Rede zur Eröffnung einer Konferenz zum EQUAL-Programm der EU auf die Lern- und Transferschwäche staatlicher Programme hin. Anschließend berichtete er über Erfahrungen aus dem Vorläuferprogramm ADAPT, wie Lernprozesse in KMU und in ihrem regionalen Umfeld organisiert werden könnten (u. a. durch eine neue Beteiligungskultur in KMU, den Aufbau von Bildungsnetzwerken, die Entwicklung lernender Regionen). Was die Lernfähigkeit der programmverantwortlichen Ministerien angeht, war er skeptisch. Er beschränkte sich ihnen gegenüber auf den Hinweis, „dass die Verknüpfung nationaler Förderprogramme abseits des althergebrachten Ressortdenkens angegangen werden muss“. Und er schloss mit der Aufforderung an die „arbeitsmarktpolitischen Verantwortlichen in Bund und Ländern, (die in ADAPT erzielten beschäftigungspolitischen Reformansätze) ... beizubehalten und präventiv ausgerichtete Strategien weiter zu entwickeln“ (GERICKE 2003, S. 4). Dies war eine Hoffnung, aber nicht der Bericht über die erfolgreiche Schaffung konkreter institutioneller Vorkehrungen, den Transfer erzielter Ergebnisse zu sichern. Die gleiche Hoffnung konnte man nach dem Ende des EQUAL-Programms 2008 im Hinblick auf die dort erzielten arbeitsmarktpolitischen Reformansätze wieder aussprechen. Im Ministerium selbst war von einer „Verknüpfung nationaler Förderprogramme abseits des althergebrachten Ressortdenkens“ auch damals nichts in Sicht.¹⁹

4.4 Die Organisation sozialen Wandels durch regionale Entwicklungs-koalitionen – (large scale development instead of single case action research) – eine Ergänzung des Modellversuchskonzepts

Bjørn GUSTAVSEN hat eine Strategie regionalen (gesellschaftlichen) Wandels entwickelt und im LOM-Programm erprobt, in der die früher in Norwegen üblichen single cases erweitert und aufgehoben sind: „The problem is not to replace the single case with a number of cases but to create or support *social movement*“ (GUSTAVSEN 2003, S. 95). Viele der in den 1960er Jahren vor allem in Norwegen entwickelten Modelle zur industriellen Demokratie, noch heute beispielhaft und überzeugend, sind damals zwar als berühmte „star cases“ in die Literatur eingegangen (EMERY/THORSRUD 1976), ihre Verbreitung in andere Kontexte misslang jedoch (QVALE 2002). Daher werden in Skandinavien seit den 1980er Jahren vor allem

18 Michael GERICKE war im Bundesministerium für Arbeit Ende der 1990er Jahre für das Programm ADAPT, Vorläufer des EQUAL-Programms, verantwortlich. Ich habe aus seiner Rede zur Eröffnung einer Konferenz zum EQUAL-Programm am 12.03.2003 in Duisburg zitiert. GERICKE hat das Ministerium inzwischen verlassen und arbeitete danach als Consultant in Ungarn.

19 In einer mündlichen Mitteilung bestätigte mir Michael GERICKE diese Einschätzung. Selbst ein kritischer Beamter äußert eine solche Kritik natürlich nicht öffentlich.

Entwicklungsprogramme aufgelegt, die eine andere Strategie versuchen. Sie setzen an die Stelle möglichst tief greifender, aber auf betriebliche Einzelfälle beschränkter sozialer oder organisatorischer Innovationen breite und dauerhafte Entwicklungsprozesse mit inkrementellen (kleinschrittigen) Veränderungen. Ihnen kommt es darauf an, möglichst viele Akteure an verschiedenen Orten etwa einer Region an Prozessen sozialen Wandels zu beteiligen. Soweit diese Entwicklungsprozesse möglichst vielen (besser: allen) Akteursgruppen einer Region die Chance bieten, Ziele für die Entwicklung ihrer Region mitzubestimmen und an ihrer Verwirklichung mitzuwirken, enthalten diese Prozesse tatsächlich auch ein demokratisches Potenzial.

In erster Linie war es Bjørn GUSTAVSEN, der diesen Programmtyp entwickelt hat. Sein Name ist mit dem LOM-Programm²⁰ in Schweden sowie mit den norwegischen Programmen „Enterprise Development 2000“ und „Value Creation 2010“ aufs Engste verbunden. Ich nenne die sechs wichtigsten Merkmale der neuen Programmgeneration in Skandinavien:

1. Im Zusammenhang mit der Diskussion von Transferproblemen ist von besonderem Interesse, dass diese Programme einen breiten Innovationsbegriff verwenden. Neben der eigentlichen Innovation ist auch der Prozess der Verbreitung Bestandteil dieses Konzepts von Innovation.
2. Die kleinste Programmeinheit sind Netzwerke aus Clustern von Unternehmen und Forschungseinrichtungen, Kommunen und Weiterbildungseinrichtungen. Ziel ist die Bildung regionaler Entwicklungscoalitionen (ENNAALS/GUSTAVSEN 1999), d. h. von Institutionen, die Entwicklungsprozesse auf Dauer stellen können. Mit diesem Ansatz wird das Verhältnis von Zentrum und Peripherie in regionalen Entwicklungsprozessen zugunsten lokaler und regionaler Akteure verschoben. Regionen müssen nicht mehr nur auf zentrale Entwicklungsvorgaben reagieren, sondern können eigene Initiativen entfalten, die ihre spezifischen Potenziale stärken.
3. Jeder Entwicklungsprozess beginnt mit einer zwei- bis dreitägigen Dialogkonferenz. Daran nehmen Vertreter/-innen aller Beschäftigtengruppen und des Managements der beteiligten Unternehmen, Aktionsforscher/-innen aus Universitäten²¹ und Forschungsinstituten sowie weitere regionale Akteure wie Kommunen und regionale Entwicklungsagenturen teil. In Gruppen wechselnder Zusammensetzung diskutieren die Teilnehmer/-innen die Ausgangssituation, mögliche Entwicklungsziele sowie die Hindernisse, die einem Entwicklungsprozess im Wege stehen. Im Plenum werden unter Beteiligung aller Akteure Entwicklungsziele und eine geeignete Entwicklungsstrategie vereinbart. Bei KMU wird angestrebt, die gesamte Belegschaft zu beteiligen.

20 LOM ist das Akronym des schwedischen Programmtitels „Leadership, Organization, Medbestämmande“ (Mitbestimmung).

21 In Schweden gilt seit 1998 ein Gesetz, das Universitäten neben Forschung und Lehre als dritte Aufgabe zur aktiven Teilnahme an regionalen Entwicklungsprozessen verpflichtet (BRULIN 1998).

4. Eine Institutionalisierung des Entwicklungsprozesses findet auch in den beteiligten Organisationen statt – das können Unternehmen, kommunale Verwaltungen, Krankenhäuser etc. sein. Parallel zur Arbeitsorganisation, die die operativen Aufgaben regelt, werden Entwicklungsorganisationen zur Steuerung betrieblicher Entwicklungsprozesse gebildet. Mitglieder sind gewählte Vertreter/-innen aller Gruppen einer Organisation bzw. eines Unternehmens (PÅLSHAUGEN 2000).
5. Zusätzlich findet ein Erfahrungsaustausch zwischen den beteiligten Unternehmen statt, unter anderem in Form wechselseitiger Betriebsbesuche und auf gemeinsamen Konferenzen, an denen das Management, lokale und betriebliche Gewerkschaftsvertreter/-innen sowie die Belegschaften teilnehmen. Auf diese Weise kommt ein unternehmensübergreifender Entwicklungsprozess in Gang, der neben der Entstehung von Innovationen auch ihre Verbreitung zumindest in den beteiligten Unternehmen umfasst.
6. Entscheidend für den Erfolg der angestrebten Entwicklungsprozesse ist, dass die Projekt-Cluster neben Unternehmen auch weitere regionale Akteure einbinden. Anders als bei den klassischen Modellversuchen sind die Entwicklungsvorhaben nicht auf einzelne Unternehmen beschränkt, sodass die Auseinandersetzung mit Umsetzungsbarrieren (die häufig im regionalen oder politischen Umfeld der Unternehmen anzutreffen sind) noch im Entwicklungsprozess stattfinden kann.

Im Unterschied zu GUSTAVSEN bin ich der Auffassung, dass soziale Experimente sowohl als Modellversuche in einzelnen Unternehmen wie auch als Organisation breitflächiger sozialer Entwicklungsprozesse sinnvoll sind. Sie sollten nicht als Alternativen diskutiert werden. Das gilt aus meiner Sicht jedoch nur dann, wenn Modellversuche ihre Begrenzung auf einen bestimmten sozialen Kontext (ein Unternehmen, eine Organisation, einen Stadtteil) dadurch wettmachen, dass sie im Sinne der Aktionsforschung den reflexiven Charakter von Wissenschaft und Praxis fördern. Das heißt, das „othering business“ (EIKELAND 2006) der Trennung von forschendem Subjekt und beforschten Praktiker/-innen aufzugeben zugunsten einer dialogischen Forschung, in der Wissenschaftler/-innen und Praxisakteure gemeinsam lernen, ihre jeweilige Praxis in Richtung zunehmender Reflexivität zu verändern und weiterzuentwickeln: der/die Wissenschaftler/-in seine/ihre Wissenschaft, Gewerkschafter/-in, Manager/-in, Arbeiter/-in, Kommunalbeamte/-in, Ärzt/-in, Ingenieur/-in seine/ihre Tätigkeit und die Organisation, in der er/sie diese ausübt.

5. Validität (Gültigkeit) von Forschungsergebnissen in der Aktionsforschung

Häufig fordern Kritiker/-innen der Modellversuchsforschung, in Modellversuchen, Betriebsfallstudien etc. gewonnenes Wissen zu generalisieren, um es als wissenschaftliches Wissen ausweisen und dann kontextunabhängig anwenden zu können. Diese Aufgabe ist in mehr-

facher Hinsicht falsch gestellt. Im vorstehenden Text habe ich die Gründe genannt, die gegen die Forderung nach Generalisierung kontextgebundenen Wissens zu wissenschaftlichem („theoretischem“) Wissen und als Voraussetzung für seine allgemeine Anwendung sprechen. Im Folgenden fasse ich die Gründe für die Zurückweisung der Forderung nach Generalisierung von Modellversuchsergebnissen noch einmal zusammen (5.1) und stelle darüber hinaus das Verfahren der Validierung von Forschungsergebnissen in der Aktionsforschung kurz dar (5.2). Damit will ich zeigen, dass die Aktionsforschung die Gültigkeit von Forschungsergebnissen anders versteht und herstellt als die traditionelle positivistische Sozialwissenschaft. Sie löst damit Probleme, die Modellversuchen teils zu Recht, teils unbegründet kritisch entgegengehalten werden.

5.1 Die Frage der Generalisierung kontextgebundenen Wissens aus Modellversuchen und Fallstudien

1. Die Vorstellung, Generierung und Anwendung von Wissen seien räumlich und zeitlich getrennt (erst die Wissenserzeugung, dann seine Anwendung), folgt einem linearen Wissenschaftsverständnis und ist angesichts veränderter Raum-Zeit-Strukturen der Produktion und Anwendung von Wissen veraltet (NOWOTNY). Die Aktionsforschung ist dem Kaskadenmodell der Wissenserzeugung nie gefolgt.
2. Dies hat einen Graben zwischen den akademischen Institutionen der Wissenschaft und der Aktionsforschung aufgerissen. Die akademische Wissenschaft ist methodisch und institutionell durch die Trennung von Wissenschaft und Gesellschaft, von theoretischem und praktischem Wissen, von Forscher/-innen und Beforschten geprägt. In akademischer Tradition haben sich Wissenschaftler/-innen lange Zeit für die Folgen ihrer Wissenschaft nicht verantwortlich gefühlt. Die Folge: Machbarkeit und Wünschbarkeit wissenschaftlicher Erkenntnis und ihrer Folgen fallen auseinander, entsprechend bildet sich eine moralische „Leere im Innern der Wissenschaft“ (NOWOTNY 1999, S. 27).
3. Wissenschaftliches Wissen wird nicht durch De-Kontextualisierung (Generalisierung) validiert (EIKELAND 2006). Ob Wissen valide, also gültig ist, entscheidet sich in der Aktionsforschung unter anderem daran, ob es geeignet ist, die Praxis der am Forschungsprozess beteiligten Akteure (Wissenschaftler/-innen wie Praktiker/-innen) zu verbessern, d. h. also methodisch die Wissenschaft und praktisch das alltägliche Leben nach den Vorstellungen aller am gemeinsamen Forschungsprozess Beteiligten voranzubringen. So verstanden ist für alle beteiligten Akteure Praxistauglichkeit ein Kriterium unter anderen für Validität der Erkenntnis; das gilt auch für die Praxis der Wissenschaftler/-innen: die Wissenschaft.
4. De-Kontextualisierung (Generalisierung) macht wissenschaftliches Wissen gerade nicht anwendbar. Wird seine Anwendung unter Zwang oder aus Unwissenheit dennoch erzwungen, hat das gravierende negative Folgen, wie das folgende, zuvor schon kurz

erwähnte Beispiel zeigt, das ich dem amerikanischen Philosophen Stephen TOULMIN verdanke.²²

Auf Bali existierte ein System von Wassertempeln, dessen Priester nach alter Tradition für die Verteilung des Wassers zuständig waren, das Kommunen und Bauern zur Bewässerung ihrer Reisfelder benötigten. Diese Wassertempel waren seit 800 Jahren eine zentrale Institution der balinesischen Gesellschaft. Anfang der 1970er Jahre beschloss die indonesische Zentralregierung, beraten von der Asian Development Bank sowie Sachverständigen aus Mailand und Seoul, eine neue Reissorte, den „Miracle Rice“, auf Bali einzuführen, um die Reisproduktion zu steigern. Sie untersagte den balinesischen Bauern, die einheimischen Sorten anzupflanzen. Statt sich nach den traditionellen Bewässerungsplänen der Wassertempel zu richten, sollten sie die zur Verfügung gestellten Düngemittel einsetzen.

Zwei oder drei Jahre lang stiegen die Reisernten beträchtlich, doch dann begannen die Bauern, über explosionsartig auftretende Insektenplagen sowie altbekannt und neuartige Pilzseuchen zu berichten. Zunächst versuchten sie, diesen Plagen durch Anpflanzung der jeweils neuesten resistenten Reissorte zu entkommen. Als das nicht half, drängten sie auf die Rückkehr zum Bewässerungsplan der Wassertempel, um die Schädlingspopulationen zu reduzieren. „Aber die ausländischen Berater verstanden den Vorschlag, die Bewässerungskontrolle wieder den Wassertempeln zu übertragen, als religiösen Konservatismus und Widerstand gegen Veränderungen. Die Antwort auf die Plagen waren Pestizide, nicht die Gebete von Priestern“. Ein amerikanischer Bewässerungsingenieur meinte: „Die Menschen brauchen keinen Hohepriester, sie brauchen einen Bewässerungsingenieur“ (TOULMIN 1996, S. 14; siehe auch TOULMIN 2001).

Die wissenschaftlichen Experten wussten nicht, dass die Bewässerungspläne der Wassertempel auf Jahrhunderte alten Erfahrungen der lokalen Bauern beruhten und in Wirklichkeit ökonomische Bedeutung hatten, nicht (nur) religiöse. Sie mussten lernen, dass es weder die Gebete der Priester waren noch ihr, in anderen klimatischen und kulturellen Kontexten, entwickeltes Ingenieurwissen, sondern (in diesem Fall allein) das lokale Wissen der balinesischen Bauern, das seit altersher für den Schutz der Reisernten vor der Vernichtung durch Schädlinge gesorgt hat und noch immer sorgen konnte.

22 Abgesehen von diesem noch vergleichsweise harmlosen Beispiel gibt es Erfahrungen mit den Folgen zwangsweise durchgesetzter Anwendung generalisierten Wissens aus vielen anderen gesellschaftlichen Bereichen, besonders negative aus dem Bereich der internationalen Ökonomie nach den Lehrsätzen der Neoklassik, unter anderem der Chicagoer Schule Milton FRIEDMANS. Erzwungene Anwendung „generalisierten Wissens“ findet insbesondere im Zusammenhang mit der Durchsetzung wirtschaftlicher Interessen statt, so etwa bei der Austeritätspolitik der Weltbank und des Internationalen Währungsfonds. Wirtschaftliche Krisen, hohe Arbeitslosigkeit und eine zunehmende Desintegration von Gesellschaften in Arm und Reich sind die Folgen, wie in den 1990er Jahren in Argentinien und in vielen anderen Entwicklungsländern zu besichtigen war und ist. Vgl. etwa Joseph STIGLITZ 2002 oder KLEIN 2007.

5.2 Gütekriterien in der Aktionsforschung oder: die Validierung von Forschungsergebnissen²³

Aktionsforschung ist eine strenge und anspruchsvolle Form sozialwissenschaftlicher Forschung. Zu den wissenschaftlichen Standards einer Disziplin gehören die Gütekriterien. Ich gehe im Folgenden der Frage nach: Wie werden in der Aktionsforschung valide (gültige) Ergebnisse erzielt? Die Frage der Generalisierbarkeit ist im vorigen Abschnitt diskutiert worden. Im Folgenden geht es um das Konzept der Realibilität und danach um das für Aktionsforschung spezifische Gütekriterium: die kollektive Selbstreflexivität.

In der konventionellen Sozialforschung spricht man traditionellerweise von gültigen Ergebnissen, wenn der Einfluss des Forschers auf die Ergebnisse seiner empirischen Untersuchungen (Beobachtung, Befragung) soweit möglich eliminiert wird. Das ist jedoch grundsätzlich nicht möglich. Erhobene (beobachtete, erfragte) Daten sind immer ausgewählte, also schon interpretierte Daten. Sinnvoller als Versuche, den Einfluss des empirisch Forschenden zu eliminieren, ist es daher erstens, dass sich Sozialforscher/-innen über ihren Einfluss auf die erzielten Ergebnisse Rechenschaft ablegen. Es kommt also darauf an zu reflektieren, welchen Einfluss mein Forschungsinteresse, meine Forschungs- und Lebenserfahrungen, mein Habitus etc. auf Fragestellung (z. B. in einer Befragung) und Forschungsergebnis haben. Und es kommt zweitens darauf an, sich zu fragen, wie man das Verhältnis zwischen Forscher/-in und dem Feld so gestalten kann, dass die Ergebnisse trotz der Unmöglichkeit, den persönlichen Einfluss des Forschenden zu eliminieren, valide, gültig sind. Die Beantwortung dieser Frage führt nicht nur zu einem Konzept von Validität, das auch das Interesse der konventionellen Forschung finden müsste (Selbstreflexivität), sondern sie führt direkt ins Zentrum von Aktionsforschung.²⁴

Im Folgenden zeige ich kurz, dass in der Aktionsforschung valide Ergebnisse durch *kollektive Selbstreflexion aller (!) an einem Forschungsprozess Beteiligten* entstehen. Dieses Verfahren kollektiver Selbstreflexion ist das zentrale Gütekriterium der Aktionsforschung. Es führt zu validen Ergebnissen und trägt der Tatsache Rechnung, dass Forschungsergebnisse (wissenschaftliches Wissen) weder durch Generalisierung von ihrer Kontextbindung befreit und dadurch „übertragbar“, noch dass sie vom persönlichen Einfluss des Forschers/der Forscherin „gereinigt“ und dadurch „verlässlich“ (reliable) werden können.

Aktionsforscher/-innen sind, wie andere Wissenschaftler/-innen auch, Praktiker/-innen; sie sind Praktiker/-innen ihres Fachs. Als solche haben sie aufgrund langjähriger prakti-

²³ In diesen Abschnitt sind einzelne Passagen aus FRICKE 2014, Abschnitt 4, in verkürzter Form eingegangen.

²⁴ Zum Folgenden siehe EIKELAND 2007: Why should mainstream social science researchers be interested in action research? In diesem fundierten, überaus klaren und anregenden Text führt EIKELAND die Leser/-innen Schritt für Schritt ins Zentrum der Aktionsforschung. Sein Ergebnis: „Hard core action research is not intervention but collective self-reflexion.“ (EIKELAND 2007, S. 53). In den Text gehen EIKELANDS langjährige Erfahrungen als Aktionsforscher ebenso ein wie gründliche theoretische Arbeiten, unter anderem zur Philosophie Aristoteles (EIKELAND 2008).

scher Forschungserfahrungen in Prozessen der Selbstreflexion und der immanenten Kritik die Methodologie ihres Fachs entwickelt. Wie Aktionsforschung selbst ist ihre Methodologie als Standard exzellenter Forschung normativ und zugleich – als Ergebnis der Reflexion von Forschungserfahrungen – auch empirisch. Im Prozess der Entwicklung einer Methodologie, d. h. durch Reflexion ihrer Forschungserfahrungen, entwickeln die Wissenschaftler/-innen die Identität ihres Fachs.

Dieses Verfahren, so betont EIKELAND, wenden Aktionsforscher/-innen wie konventionelle Sozialwissenschaftler/-innen gleichermaßen an. Konventionelle Sozialwissenschaft jedoch enthält das Verfahren kollektiver, erfahrungsbasierter und praxisbezogener Reflexion Akteuren aus anderen Praxisbereichen vor; weder empfiehlt sie noch vermittelt sie es ihnen. Wenn diese anderen Praxisbereiche außerhalb der Wissenschaft die Legitimation ihrer Profession wissenschaftsbasiert, d. h. durch Kooperation mit Forschung, erhöhen wollen, dann betrachtet sie die konventionelle Sozialforschung als Anwender/-innen des neuen Wissens, das sie, die Wissenschaftler/-innen, in anderen Kontexten generiert haben. Dadurch entsteht die übliche Trennung von Wissenschaft und angewandter Wissenschaft, es entstehen die Probleme der „Umsetzung“, des Transfers von Forschungsergebnissen. *Hier, in diesem unterschiedlichen Verhältnis zur Praxis, verläuft die wesentliche, die eigentliche Bruchlinie zwischen konventioneller Sozialforschung und Aktionsforschung.*

Aus dieser Praxis, das Feld „da draußen“ als Forschungsobjekt und dann als Anwender/-in von Wissenschaft zu sehen und zu behandeln, erhebt sich für Aktionsforscher/-innen die Frage: „Why cannot other professions do as the research professions: justify their professionalism through systematic and collective self-reflection based on native or practitioner experience and analysis?“ (EIKELAND 2007, S. 52).

Aktionsforschung organisiert die Zusammenarbeit von Forschung mit Akteuren aus anderen Praxisbereichen anders als die konventionelle Sozialforschung. Sie trägt ihre Forschungsergebnisse einem Praxisfeld nicht von außen an mit der Erwartung, dass sie dort Anwendung finden, sondern sie beginnt einen Dialog als Prozess kollektiver Selbstreflexion mit Akteuren anderer Professionen (also mit Ingenieur(inn)en, Arbeiter(inne)n, Manager(inne)n, Verwaltungsangestellten etc.). Die Dialogpartner/-innen vergleichen ihre Praxiserfahrungen untereinander, sie diskutieren und sortieren sie und erklären schließlich diejenigen für geeignet, die am ehesten dazu beitragen, durch neue Verfahren zu einer verbesserten Praxis im Sinne ihrer eigenen, selbst formulierten und selbst verantworteten Ziele zu gelangen. Ihre Praxis wird reflexiv. Auf diese Weise werden Praktiker/-innen selbst zu Forscher/-innen; sie betreiben *practitioner action research* in einem Verfahren kollektiver Selbstreflexion. Dies ist, wie bereits gesagt, noch eine Utopie. Aber es ist die Logik der Aktionsforschung, und es ist nicht zu bestreiten, dass das Verfahren kollektiver Selbstreflexion schon heute praxisrelevante Ergebnisse in Wissenschaft und Praxis erzeugt. Die Literatur zur Aktionsforschung ist voll von Beispielen dafür.

6. Das ungelöste Problem der Professionalisierung

Wissenschaftliche Begleitung war und ist ein offenes Konzept, das eine ganze Bandbreite unterschiedlicher Rollen der Begleitforscher/-innen im Verhältnis zu Veränderungsprozessen erfordert. Diese Offenheit ist einerseits von Vorteil, weil sie wissenschaftliche Begleitung auch als Aktionsforschung zulässt (siehe oben), die Kehrseite allerdings ist der Mangel an Professionalisierung der Begleitforscher/-innen. Dieser Mangel hat fachliche und institutionelle Gründe.

Für die Begleitforschung gibt es keine verbindlichen Standards, an denen die Qualität wissenschaftlicher Begleitung gemessen werden könnte. Da Sozialwissenschaftler/-innen an Universitäten nur die Methoden empirischer Sozialforschung erlernen (nicht aber Aktionsforschung), haben sie Schwierigkeiten, wenn sie in Modellversuchen Problemen der Praxisgestaltung begegnen. Es fällt ihnen in aller Regel schwer, aus der Rolle des distanzierten Beobachters und Analytikers herauszutreten, obwohl die Entwicklung praktischer Lösungen in Modellversuchen die forschende Kooperation mit Praxisakteuren erfordert. Dieser Anforderung können sie *als Wissenschaftler/-innen* nur gerecht werden, wenn sie sich das Konzept der Gewinnung von Erkenntnissen durch Praxisgestaltung aneignen, wenn sie – mit anderen Worten – als Aktionsforscher/-innen handeln und neues Wissen generieren. Da die meisten akademisch gebildeten Sozialwissenschaftler/-innen das Konzept der Aktionsforschung entweder nicht kennen oder für sich ablehnen, wählen sie häufig eine Beraterrolle. Damit lösen sie jedoch das in Modellversuchen gestellte Problem nicht: Sie gehen in Praxiskontexte als Expert(inn)en, die den Praxisakteuren empfehlen, ihr anderswo gewonnenes Expertenwissen anzuwenden, aber sie entwickeln im Gestaltungsprozess kein neues Wissen. Oft erwecken sie diesen Anschein oder es scheint ihnen auch nur so, aber in Wirklichkeit eignen sie sich bestenfalls das praktische Wissen an, dem sie in einer Organisation begegnen. Sie wissen, dass sie dieses praktische Wissen für einen erfolgreichen Beratungsprozess brauchen, aber es entsteht aus dieser Aneignung ja kein neues Wissen zusätzlich zu dem, das sie a) als Experten/Expertinnen mitbringen und das b) im Praxisfeld bereits vorhanden war.

Aus diesem Dilemma wird sich die Begleitforschung nur befreien können, wenn sie das Konzept der Aktionsforschung, Erkenntnisse durch Praxisgestaltung zu gewinnen, für sich akzeptiert. Die Qualität der Begleitforschung steht und fällt mit der Anwendung dieses Grundsatzes der Aktionsforschung ebenso wie der wissenschaftliche Charakter der Begleitforschung. Nur so können Begleitforscher/-innen sicher sein, dass sie auch dann als Wissenschaftler/-innen handeln und wissenschaftliches Wissen generieren, wenn sie sich in der Zusammenarbeit mit Praxisakteuren auf Praxisgestaltung einlassen und ihre akademische Distanz zur Praxis zeitweise aufgeben.

Ein Wort zu den Standards in der Aktionsforschung: Zu ihnen zählen zusätzlich zu den in Abschnitt 5.2 genannten das Lewinsche Konzept der Erkenntnisgewinnung durch Praxisgestaltung, der dialogische Charakter des Forschungsprozesses (joint action, joint learning) und damit die Aufgabe des „othering business“ (Praxisakteure sind nicht Objekte von For-

schung), die Selbstreflexivität wissenschaftlichen Arbeitens sowie die Mitverantwortung des/der Wissenschaftler/-in für die praktischen Ergebnisse des Entwicklungsprozesses. Diese Standards sind so allgemein, dass sie in der Praxis vielfältige Formen von Aktionsforschung zulassen (siehe zum Beispiel die Beiträge im Doppelheft des *International Journal of Action Research* 2007, 1–2). Sie sind aber gleichzeitig so eindeutig und präzise, dass sie die Bewertung der Qualität eines konkreten Aktionsforschungsprojekts ermöglichen.

Neben den konzeptionellen gibt es auch institutionelle Ursachen mangelnder Professionalisierung von Begleitforschung. Die wissenschaftliche Begleitung von Modellversuchen wird an keiner deutschen Universität gelehrt. Daher gibt es auch keine verbindlichen Qualitätsstandards dafür – außer denen der Aktionsforschung, aber die hat gegenwärtig ebenfalls keinen Platz an deutschen Universitäten. Allerdings ist seit einigen Jahren ein steigendes Interesse an Aktionsforschung zu beobachten, sodass sich diese Situation möglicherweise bald ändern wird. Damit dürften sich auch neue Perspektiven für die theoretische und methodische Fundierung des Programminstruments „wissenschaftliche Begleitung“ ergeben; insbesondere ließe sich dann das bisher noch bestehende Problem mangelnder Professionalisierung von Begleitforschung beheben.

Seit Mitte der 1990er Jahre zeichnet sich auf dem Gebiet der Evaluation eine neue Entwicklung ab. Unter Federführung der Deutschen Gesellschaft für Evaluation werden Standards für Evaluation, die es international schon seit geraumer Zeit gibt (ein Standardwerk ist die Arbeit von GUBA/LINCOLN 1989), auch in Deutschland diskutiert und eingeführt. Die Einrichtung einiger Lehrstühle für Evaluation wird diskutiert. Hieraus erwächst der wissenschaftlichen Begleitung von Modellversuchen insofern eine Konkurrenz, als Evaluation von Modellversuchen an die Stelle von Begleitforschung treten könnte. An sich ist gegen die Evaluation von Modellversuchen nichts einzuwenden (jedenfalls dann nicht, wenn es sich um formative Evaluation handelt), aber Evaluation ist (auch als formative Evaluation) kein geeignetes Verfahren, die Generierung wissenschaftlichen Wissens durch Praxisgestaltung zu leisten (FRICKE 2005). Angesichts der Euphorie, mit der Evaluation heute in allen möglichen Feldern betrieben wird, lässt sich die Gefahr nicht von der Hand weisen, dass sie die wissenschaftliche Begleitung von Modellversuchen verdrängt. Damit wäre das infrage stehende Problem (Generierung wissenschaftlichen Wissens durch Praxisgestaltung) jedoch ebenfalls nicht gelöst.

Wie bereits erwähnt, ist die dritte Schwierigkeit, die einer Professionalisierung von Begleitforscher/-innen entgegensteht, ihre hohe Fluktuation. Sehr häufig werden Entwicklungsprojekte und Modellversuche als Gelegenheiten zur Anfertigung von Dissertationen genutzt. Nach der Promotion suchen sich die Begleitforscher/-innen ein anderes Arbeitsfeld, in dem die Berufsaussichten stabiler und die Karrierechancen größer sind. Die Erfahrung dieser Wissenschaftler/-innen geht der Modellversuchsforschung auf diese Weise immer wieder verloren, eine Professionalisierung durch Praxis findet nicht statt.

Solange sich die Universitäten dem Konzept der Erkenntnisgewinnung durch Praxisgestaltung verschließen, sehe ich nur die Möglichkeit, Institutionen oder Akademien zur Ausbil-

derung von Sozialwissenschaftler/-innen zu Begleit-, besser noch: zu Aktionsforscher/-innen zu gründen. Hier läge möglicherweise eine Aufgabe für das Bundesinstitut für Berufsbildung in Bonn. Wenn sich die Ausbildung und spätere Praxis von Begleitforscher/-innen an den Standards der Aktionsforschung orientierten, wäre das Problem der Generierung wissenschaftlichen Wissens aus der Begleitung von Modellversuchen bewältigt und damit zugleich ein Grundstein für die Professionalisierung wissenschaftlicher Begleitung gelegt.

Literatur

- ABELSHAUSER, Werner: Nach dem Wirtschaftswunder. Der Gewerkschafter, Politiker und Unternehmer Hans Matthöfer. Bonn 2009
- BLOCH, Ernst: Das Prinzip Hoffnung. 3 Bände. Berlin 1960
- BRULIN, Göran: The New Task of Swedish Universities: Knowledge Formation in Interactive Cooperation with Practitioners. In: *Concepts and Transformation* (1998), 1–2, S. 113–127
- EIKELAND, Olav: Why should Mainstream Social Researchers be interested in Action Research? In: *International Journal of Action Research* (2007), 1–2, S. 38–64
- EIKELAND, Olav: Validity of Action Research and Validity in Action Research. In: NIELSEN, Kurt Aagard; SVENSSON, Lennart (eds.): *Action and Interactive Research*. Maastricht 2006
- EMERY, Fred; THORSRUD, Einar: *Democracy at Work*. Leiden 1976
- ENNAL, Richard; GUSTAVSEN, Bjørn: Work Organization and Europe as a Development Coalition. In: FRICKE, Werner; ENNAL, Richard; PÅLSHAUGEN, Øyvind (Eds.): *Dialogues on Work and Innovation*. Vol. 7. Amsterdam/Philadelphia 1999
- FAUCHEUX, Claude: Wozu brauchen wir Aktionsforschung? In: FRICKE, Werner (Hrsg.): *Arbeit und Technik-Programme in Bund und Ländern 1993. Eine sozialwissenschaftliche Bilanz*. Bonn 1994, S. 149–162
- FRICKE, Werner: Aktionsforschung in schwierigen Zeiten. In: JOSTMEIER, Milena; GEORG, Arno; JACOBSEN, Heike (Hrsg.): *Sozialen Wandel gestalten*. Wiesbaden 2014, S. 213–235
- FRICKE, Werner: Socio-political perspectives on Action Research. In: *International Journal of Action Research* (2011) 3, S. 248–261
- FRICKE, Werner: Innovatorische Qualifikationen. Ihre Entfaltung und Anwendung im Prozess des Lernens und Handelns in Arbeitssituationen. In: BOLDER, Axel; DOBISCHAT, Rolf (Hrsg.): *Eigensinn und Widerstand*. Wiesbaden 2009, S. 179–206
- FRICKE, Werner: General Reflexions on how to Practice and Train for Action Research. In: *International Journal of Action Research* (2006) 3, S. 269–282
- FRICKE, Werner: Sozialwissenschaftler in Entwicklungsprozessen. Zur Funktion ‚wissenschaftlicher Begleitung‘ in Modellversuchen aus Sicht eines Aktionsforschers. In: HOLZ, Heinz; SCHEMME, Dorothea (Hrsg.): *Wissenschaftliche Begleitung bei der Neugestaltung des Lernens. Innovation fördern. Transfer sichern*. Bielefeld 2005
- FRICKE, Werner: Drei Jahrzehnte Forschung und Praxis zur Humanisierung der Arbeit in Deutschland – eine Bilanz. Göttingen 2004, S. 144–168

- FRICKE, Werner: Sozialwissenschaftliche Forschung in gesellschaftlichen Kontexten. In: FRANZ, Hans-Werner; HOWALDT, Jürgen; JACOBSEN, Heike; KOPP, Ralf (Hrsg.): *Forschen – lernen – beraten. Der Wandel von Wissensproduktion und -transfer in den Sozialwissenschaften*. Berlin 2003, S. 151–173
- FRICKE, Werner (1983 a): *Industriesoziologie und Beteiligung*. In: MAMBREY, Peter; OPPERMANN, Reinhard (Hrsg.): *Beteiligung von Betroffenen bei der Entwicklung von Informationssystemen*. Frankfurt am Main 1983, S. 86–115
- FRICKE, Werner (1983 b): *Participatory Research and the Enhancement of Workers. Innovative Qualifications*. In: *Journal of Occupational Behaviour* (1983) 1, S. 73–87
- FRICKE, Else; FRICKE, Werner; SCHÖNWÄLDER, Manfred; STIEGLER, Barbara: *Qualifikation und Beteiligung. Digitalisierter Forschungsbericht (umfangreicher als die Publikation im Verlag):*
Band 1 URL: <http://edok01.tib.uni-hannover.de/edoks/e01fbdigf/533026113.pdf>
Band 2.1 URL: <http://edok.01.tib.uni-hannover.de/edoks/e01fbdigf/533026385.pdf>
Band 2.2 URL: <http://edok01.tib.uni-hannover.de/edoks/e01fbdigf/533026695.pdf>
Band 3 URL: <http://edok.01.tib.uni-hannover.de/edoks/e01fbdigf/533027101.pdf>
- FRICKE, Else; FRICKE, Werner; SCHÖNWÄLDER, Manfred; STIEGLER, Barbara: *Qualifikation und Beteiligung*, Frankfurt am Main 1981
- GERICKE, Michael: *Schlussfolgerungen aus der Gemeinschaftsinitiative ADAPT. Unveröffentlichtes Manuskript einer Rede zur Eröffnung einer Konferenz zum EQUAL-Programm der EU, o. O., o. J. (Duisburg 12.03.2003)*
- GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S.: *Fourth Generation Evaluation*. London 1989
- GUSTAVSEN, Bjørn: *Action Research and the Problem of the Single Case*. In: *Concepts and Transformation* (2003) 1, S. 93–99
- GUSTAVSEN, Bjørn: *Dialog und Entwicklung. Kommunikationstheorie, Aktionsforschung und Strukturreformen in der Arbeitswelt*. Berlin 1992
- IG METALL (Hrsg.): *Beteiligung des Betriebsrats bei betrieblichen Humanisierungsvorhaben. Eine Handlungsanleitung für Betriebsräte der IG Metall bei öffentlich geförderten Betriebsprojekten. Schriftenreihe der IG Metall Nr. 84*. Frankfurt am Main 1980 (erstellt von Werner FRICKE und Harald WIEDENHOFER)
- JUDT, Tony: *Dem Land geht es schlecht. Ein Traktat über unsere Unzufriedenheit*. München 2011
- KLEIN, Naomi: *Die Schock-Strategie*. Frankfurt am Main 2007
- LANGEMEYER, Ines: *The most important safety device is you! On the specific nature of high-tech work process knowledge*. In: *International Journal of Action Research* (2015), 1–2, S. 14–39
- MATTHÖFER, Hans: *Bericht über einen fehlgeschlagenen Versuch, das gewerkschaftliche Bildungswesen zu reformieren*. In: *WZB Jahrbuch 1998*. Berlin 1998, S. 121–133
- NEGT, Oscar: *Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen*. Frankfurt am Main 1968
- NOWOTNY, Helga: *Es ist so. Es könnte auch anders sein*. Frankfurt am Main 1999
- NOWOTNY, Helga; SCOTT, Peter; GIBBONS, Michael: *Re-Thinking Science. Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*. Cambridge 2001
- PÅLSHAUGEN, Øyvind: *Action Research for Democracy – A Scandinavian Approach*. In: *International Journal of Action Research* (2014) 1, S. 98–115

- PÅLSHAUGEN, Øyvind: Constructive Practice and Critical Theory: The Contribution of Action Research to Organisational Change and the Discourse on Organisation. In: *International Journal of Action Research* (2006) 3, S. 283–318
- PÅLSHAUGEN, Øyvind: Discourse Democracy at Work: On Public Spheres in Private Enterprises. In: *Concepts and Transformation* (2002) 3, S. 141–192
- PÅLSHAUGEN, Øyvind: The Competitive Advantage of Development Organizations. In: *Concepts and Transformation* (2000) 2, S. 237–255
- POPITZ, Heinrich; BAHRDT, Hans Paul; JÜRES, Ernst August; KESTING, Hanno: *Technik und Industriearbeit*. Tübingen 1956
- PORNSCHLEGEL, Hans: Innovation, Prävention und Know-How-Transfer im Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Arbeit und Technik“ der Bundesregierung. In: FRICKE, Werner (Hrsg.): *Arbeit und Technikprogramme in Bund und Ländern 1993. Eine sozialwissenschaftliche Bilanz*. Bonn 1994, S. 40–46
- QVALE, Thoralf Ulrik: A Case of Slow Learning? Recent Trends in Social Partnership in Norway with Particular Emphasis on Workplace Democracy. In: *Concepts and Transformation* (2002) 1, S. 31–55
- REASON, Peter: Justice, Sustainability, and Participation. In: *Concepts and Transformation* (2002) 1, S. 7–29
- STIGLITZ, Joseph: *Die Schatten der Globalisierung*. Berlin 2002
- TOULMIN, Stephen: *Return to Reason*. Cambridge/Mass. 2002
- TOULMIN, Stephen: Die Vernachlässigung des kulturellen Kontextes in der Ökonomie: theoretische und praktische Konsequenzen. In: DENISOW, Karin; FRICKE, Werner; STIELER, Brigitte (Hrsg.): *Partizipation und Produktivität. Zu einigen kulturellen Aspekten der Ökonomie*. Bonn 1996
- WISSENSCHAFTSRAT: *Stellungnahme zum Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)*, Bonn. (Drs. 6891-05 vom 11.11.2005)

Perspektive Phänomenologie

Dieter Franz Obermaier

Lebendiges Verstehen

Auf dem Weg zu einem phänomenologischen Ansatz für eine lebenswissenschaftliche Fachdidaktik

Der Beitrag setzt sich in lebenswissenschaftlicher und phänomenologischer Perspektive mit dem Doppelcharakter des Lebendigen im Sinne von „zoë“ als die lebendigen Erscheinungen in unserer Lebenswelt und „bios“ im Sinne der inneren Lebendigkeit und mit den damit verbundenen Subjekt-Objekt-Verhältnissen auseinander. Dieser Doppelcharakter des Lebendigen ist durch methodische Verengungen und naturphilosophische Verkürzungen in der Neuzeit schrittweise in Vergessenheit geraten. Das Innovationsziel des fachdidaktischen Ansatzes des „Lebendigen Verstehens“ ist eine tief greifende Neugestaltung des Lernens anhand lebendiger Phänomene. Dabei geht es letztlich um die „Wiederentdeckung“ der subjektiven Erfahrung als Ausgangspunkt der Wirklichkeit und die Rolle der Wissenschaft als ein darauf aufbauender Rationalisierungsprozess dieser Erfahrung.

*„Ich bin Leben, das leben will,
inmitten von Leben, das leben will.“*

Albert SCHWEITZER

1. Auf der Suche nach Lebendigem ...

Mit seinem Buch „*Biophilia*“ erinnert der Soziobiologe Edward O. WILSON uns im Jahr 1984 an die Tatsache, dass unsere Vorfahren während mehr als 99,9 Prozent der Menschheitsgeschichte hindurch auf das Engste mit Tieren und Pflanzen ihrer Lebenswelt gemeinsam gelebt haben. Das menschliche Leben war in diesem langen Zeitraum vom Verstehen und Wissen der wechselseitigen Abhängigkeit bestimmt, sei es zum eigenen Schutz, zur Jagd und zur Nahrungsbeschaffung, zu den vielen Formen der Nutzung von Tieren und Pflanzen oder der Gestaltung des Zusammenlebens mit ihnen. Biologische Überlebensvorteile, die Erfahrung bewährter Formen des Verhaltens, ihre Verstärkungen und ihre situationsangepassten Differenzierungen haben zur Ausbildung wechselseitiger Beziehungsstrukturen geführt. Edward O. WILSON bezeichnet bestimmte Aspekte dieser wechselseitigen Beziehungen als „Biophilie“. Er formuliert die Hypothese, dass sich im Laufe der Evolution eine Affinität von Menschen zu vielen Formen des Lebens und zu bestimmten Habitaten und Ökosystemen entwickelt hat

(vgl. WILSON 1984). Dies deutet darauf hin, dass neben der „biologischen Evolution“ und der „kulturellen Evolution“ des Menschen eine dritte grundlegende evolutionäre Entwicklungsdynamik besteht: eine „biokulturelle Koevolution“ zwischen den Menschen und den Tieren, Pflanzen sowie Mikroorganismen ihrer Lebenswelt.

*„Wir bauen unsere Welt so, dass Autos,
Roboter und Kraftwerke sich wohl fühlen.
Und durch die Energiewende
kommen neue Mitbewohner dazu.“*

Gero VON RANDOW

2. Herzliche Grüße aus der Wohnmaschine

In der Kolumne „*Surren, blinken, leben*“ beschreibt der ZEIT-Redakteur Gero VON RANDOW die Maschinenprägung unserer Lebenswelt zu Beginn des 21. Jahrhunderts. Schrauben, Kunststoffteile, Platinen und Programme – in raffinierter Kombination wird daraus die Technik, die unsere moderne Lebenswelt heute ausfüllt und bestimmt. Wir glauben, mit dieser Technik einen Teil unserer Bedürfnisse befriedigen zu können, Probleme zu lösen und unser Leben allgemein zu erleichtern (vgl. VON RANDOW 2014). So bauen wir uns einen Lebensraum aus maschinell vorgefertigten Teilen und bewohnt von Waschmaschinen, Kühlschränken, Computern, 3-D-Druckern und vielen anderen technischen Geräten.

Doch das ist noch nicht alles. „Wir machen nicht nur Technik, sondern sie macht auch etwas mit uns.“ (VON RANDOW 2014) Die Technik als Teil unserer Lebenswelt verändert ihrerseits unsere Gewohnheiten, Umgangsformen und Normen. Sie revolutioniert zum Beispiel die Art, wie wir sprechen, wie wir schreiben, wie wir reisen und nicht zuletzt wie wir wohnen. „Heute haben wir einen Staubsaugerroboter. Jeden Morgen checken wir seinetwegen die Wohnung: Liegen Socken, Kabel oder ähnliche Dinge herum, die ihn stören könnten? Und damit er nicht in der Lücke unterhalb der Heizkörper stecken bleibt, haben wir sie mit Stangen versperrt. Wir richten die Wohnung robotergerecht her, damit er sie sauber macht, so gut er eben kann; den Rest machen wir selber weg.“ (VON RANDOW 2014) Die Verhältnisse zwischen Menschen und Technik in ihrer Lebenswelt erscheinen als wechselseitige Beziehungen. „Eine der ältesten Erfindungen der Menschheit beispielsweise, das Rad, konnte sich erst durchsetzen, als Wege befestigt wurden ... der Ausbau des römischen Straßennetzes förderte die Wagenbautechnik, die Erfindung des luftgefüllten Gummireifens setzte glatte Asphaltstraßen voraus.“ (VON RANDOW 2014)

*„Auf einem Baum ein Kuckuck,
Sim sa la bim, bam ba, sa la du, sa la dim.
Auf einem Baum ein Kuckuck saß.“*

Volkslied aus dem Bergischen Land (19. Jh.)

3. Das Lebendige verschwindet

In unserer modernen Lebenswelt ist von der ursprünglich engen Koevolution zwischen Menschen, Tieren, Pflanzen und Mikroorganismen nicht mehr viel erkennbar. Lebendige Tiere und Pflanzen treten im engeren Lebensraum des Menschen – wenn überhaupt noch – meist als schicke Wohnraum- und Büroaccessoires oder im besten Falle als pädagogisch besonders sinnvolle Kinderspielzeuge in Erscheinung. Vereinzelt gibt es zwar noch den einen oder anderen Zeitgenossen, der es nicht lassen kann, im Garten zu pflanzen oder Haustiere zu halten – doch das macht ja alles nur Arbeit, lohnt sich nicht, nervt die Nachbarn, kostet Geld. Und was ist in den Ferien? Und alles andere, was in unserem näheren Lebensraum so „krecht und fleucht“, bekämpfen wir möglichst umgehend. Neben der Technik prägen insbesondere unsere Vorstellungen von Ordnung, Sauberkeit und Hygiene unseren Lebensraum. Für wirklich Lebendiges bleibt nur noch wenig Raum.

Doch das tatsächliche Verschwinden von lebendigen Tieren und Pflanzen ist nur die eine Seite (vgl. ROBISCHON 2012). Die Redewendung „Aus den Augen, aus dem Sinn“ gibt uns einen Hinweis auf die andere Seite des Verlustes. Denn durch das Verschwinden des Lebendigen verschwindet auch ein Teil unserer eigenen Lebendigkeit. An dieser Stelle seien nur wenige Indikatoren aufgezählt:

- ▶ Viele Kinder in Deutschland haben den Bezug zur Natur verloren. Das geht aus einer Emnid-Umfrage im Februar 2015 hervor. Rund die Hälfte aller Kinder soll danach noch nie allein auf einen Baum geklettert sei, ein Viertel habe noch nie ein frei lebendes Tier gesehen (Focus 12.03.2015).
- ▶ 42 Prozent der Jugendlichen sind nicht in der Lage, auf Befragen stichwortartig ein eindrucksvolles Naturerlebnis zu beschreiben (BRÄMER 2004).
- ▶ Selbst in der biologischen Fachdidaktik gibt es einen Trend zum Modell, zur technischen bzw. digitalen Modellierung des Lebendigen – weg von der unmittelbaren Anschauung.
- ▶ Mit diesem wachsenden Naturverlust geht gleichzeitig eine Idealisierung des Naturbildes zu einer idyllischen, harmonischen, schutzbedürftigen Parallelwelt (Bamby-Syndrom) einher, in der der Mensch nur noch einen Störfaktor darstellt (vgl. BRÄMER 2004).

Fast jeder kennt wohl noch aus eigenen Kindertagen das Volkslied „Auf einem Baum ein Kuckuck“. Die einfache Handlung lässt sich aus den jeweils letzten Zeilen der Verse verstehen:

*„ ... Da kam ein junger Jägersmann ...
Der schoss den armen Kuckuck tot ...
Und als ein Jahr vergangen war ...
Da war der Kuckuck wieder da ...
Da freuten sich die Leute sehr.“*

Das für uns fast Unglaubliche dieser Handlung ist die Vorstellung, dass – obwohl der junge Jäger den Kuckuck erschossen hat – der Kuckuck nach einem Jahr „irgendwann, irgendwo, irgendwie“ wieder erscheint. In diesem Volkslied kommt ein tiefes mystisches Urvertrauen in die Heilkraft des Lebendigen aus sich selbst heraus zum Ausdruck. Der Verlust einzelner Kuckucke scheint dieses Vertrauen zunächst nicht zu erschüttern. Sind aber alle Kuckucke verschwunden bzw. verschwindet das Lebendige an sich, dann zerbricht auch das lebensweltliche Urvertrauen.

„Hallo Susi!“

„Hey, wer spricht da?“

„Ich.“

„Wer ist ich?“

„Ich, dein Fön.“

Otto WAALKES (1974)

4. Die technische Mimese des Lebendigen

Das Verschwinden des Lebendigen wird von vielen Zeitgenossen überhaupt nicht wahrgenommen. Neben der beruflichen 40-Stunden-Woche sind wir vollauf damit beschäftigt, die technische Seite unserer modernen Lebenswelt zu bewältigen. Was hat sich da nicht alles angesammelt. Dies alles muss gewartet werden, Akkus ausgetauscht, neue Updates heruntergeladen, Sicherheitseinstellungen und Zertifikate überprüft, repariert, neu angeschafft bzw. nachhaltig beseitigt werden. – Echt Stress, aber als Belohnung entspannen wir uns dann vor dem Fernseher oder surfen im Internet. Insbesondere die moderne digitale Technik zeugt hierbei von einer neuen, fast lebendigen Seite:

- ▶ interaktiv kommunizierend, smart und mobil,
- ▶ mit Informationen im Überfluss,
- ▶ in Echtzeit weltweit vernetzt.

Die Digitalisierung, Informatisierung und Vernetzung von Wirtschaft, Gesellschaft und Lebenswelt ist weltweit in vollem Gange. Während schon seit den späten 1960er Jahren über erste Anzeichen für einen Übergang der Industriegesellschaften zu Informationsgesellschaften (TOURAINE 1969; BELL 1973) diskutiert wurde, ist das tatsächliche Ausmaß und die Dynamik der gesellschaftlichen und lebensweltlichen Durchdringung als ein Megatrend erst in den letzten 20 Jahren deutlich hervorgetreten. Nach VIKTOR MAYER-SCHÖNBERGER und KENNETH CUKIER (2013) wurden 1986 noch etwa 40 Prozent der weltweiten Computerkapazität durch Taschenrechner repräsentiert, die damals eine höhere Rechenleistung als alle PCs zu dieser Zeit besaßen. Derzeit wächst die Rechenleistung von Computern neunmal und die digital gespeicherte Informationsmenge viermal schneller als die Weltwirtschaft. Digitale Datenmengen verdoppeln sich in weniger als drei Jahren. Für 2013 wird die Gesamtmenge der gespeicherten Infor-

mationen auf 1.200 Exabyte (10^{18}) geschätzt (vgl. MAYER-SCHÖNBERGER/CUKIER 2013). Mit Big Data entsteht mit rasanter Geschwindigkeit ein völlig neuer Aspekt der modernen Lebenswelt – eine virtuelle Realität.

„Mir wurde immer deutlicher, dass sich die Biologie als Wissenschaft erheblich von den physikalischen Wissenschaften abhob; ihr Gegenstand, ihre Geschichte, ihre Methoden und ihre Philosophie waren grundlegend anders.“

ERNST MAYR (1998)

5. Lebendiges aus wissenschaftlicher Perspektive

Aus unserem modernen gesellschaftlichen Selbstverständnis heraus leben wir in einem „wissenschaftlichen Zeitalter“ und im Übergang zu einer „Informations- und Wissensgesellschaft“. Mit den Begriffen „Wissenschaft“ und „Wissen“ werden besondere Qualitäten der Erkenntnisse und der Erkenntnisgewinnung verbunden. Die Frage, was Wissenschaft eigentlich ist, lässt sich angesichts der Vielfalt verschiedener Wissenschaftsansätze in der Geschichte und Gegenwart nur in einer sehr allgemeinen Art und Weise umreißen – eine eindeutige und widerspruchsfreie Definition gibt es nicht (MAYR 2005, S. 33). Das, was wir als Wissenschaft bezeichnen, war und ist schon immer ein buntes Neben- und Gegeneinander von verschiedenen, unterschiedlichen, sich überschneidenden oder konkurrierenden Sichtweisen und Deutungen der Welt. Selbst wissenschaftliche Grundbegriffe lassen sich in ihrer Bedeutung nicht unmittelbar aus den vorangegangenen Epochen der Wissenschaftsgeschichte ableiten. So wie Menschen, die Wissenschaft betreiben, immer lebendige Wesen sind, so erscheint auch ihre Wissenschaft als ein lebendiges Phänomen, das sich nicht in starre begriffliche Kategorien zwängen lässt.

5.1 Wissenschaft als Metaerzählung

Im gesellschaftlichen Kontext wird Wissenschaft und das, was Wissenschaft in besonderer Weise auszeichnet, allzu oft allgemein, undifferenziert und verkürzt dargestellt und dabei fatalerweise oftmals mit „moderner Naturwissenschaft“ gleichgesetzt oder verwechselt. So entstehen Bilder von Wissenschaft, die den Eindruck erwecken, es handele sich hierbei um

- ▶ ein einheitliches System des „richtigen“ Denkens,
- ▶ eine geradlinig aufsteigende Erkenntnisfähigkeit,
- ▶ einen Garanten für die Anwendbarkeit von Wissen und die Machbarkeit von Technik.

Diese weitverbreiteten Wissenschaftsbilder stellen Formen von Metaerzählungen dar, die aber tatsächlich nur wenig gesicherte Erkenntnisse über Wissenschaft enthalten, dafür aber

umso mehr über das konstituierende Wechselverhältnis zwischen moderner Naturwissenschaft und den modernen Gesellschaften aussagen. Metaerzählungen sind letztlich nichts anderes als der symbolische Ausdruck des menschlichen Bedürfnisses, mit der Welt und ihren Erscheinungen in einem Zusammenhang zu stehen. Sie schaffen Sinnstrukturen und eröffnen Möglichkeiten der Selbstnarration und Identifikation mit gesellschaftlichen Prozessen. Das wirklich Fatale dieser modernen Wissenschaftsbilder ist nicht die Tatsache, dass

- ▶ ein verkürztes und verengtes Bild von Wissenschaften vermittelt wird und
- ▶ große Teile der Wissenschaftsgeschichte und Wissenschaftstradition einfach ausgeblendet werden,
- ▶ auch nicht, dass systematisch „Realität“ mit „Wirklichkeit“ gleichgesetzt bzw. verwechselt wird
- ▶ und damit ein naturwissenschaftliches Weltbild entsteht, in dem die Dinge zwar funktionieren, aber nicht mehr mit der Lebenswelt der Menschen und mit dem Lebendigen im Ganzen in Übereinstimmung zu bringen sind.

Das Fatale ist, dass diese Metaerzählungen im Grunde in einer Form erzählt werden, die es aus der naturwissenschaftlichen Sicht der Welt in einer modernen Gesellschaft überhaupt nicht mehr geben dürfte – und die durch die Aufklärung und Naturwissenschaften selbst als überwunden gilt. Es werden gleichsam Mythen des Wissenschaftlichen geschaffen, die sich selbst nicht mehr hinterfragen, sich selbst gar nicht mehr hinterfragen können. Mit dieser normativen Unsichtbarkeit entziehen sich diese modernen Wissenschaftsmythen selbst jeglicher Reflexivität und Kritikfähigkeit. Dadurch bleiben andere wissenschaftliche Zugänge zum Verständnis des Lebendigen systematisch verdeckt und verborgen, die sowohl das Lebendige in unserer Lebenswelt als auch das Lebendige in uns betreffen. Und damit konterkarieren diese Wissenschaftsmythen nicht nur alle anderen wissenschaftlichen Zugänge, sie konterkarieren in ihrer verengten und verkürzten Weltsicht und in ihrer Wirklichkeitsvergessenheit letztlich auch die Naturwissenschaft und ihre besonderen Qualitäten.

5.2 Was ist eigentlich Wissenschaft?

Insbesondere aus der Wissenschaftsgeschichte heraus kann belegt werden, dass es die Wissenschaft als einheitliches System nicht gibt, sondern es sich hierbei um einen Sammelbegriff für eine Vielzahl verschiedener wissenschaftlicher Systeme und Methoden handelt. Darüber hinaus ist die zeitgenössische Wissenschaftsgeschichte noch immer weitgehend auf die abendländische Wissenschaftstradition bezogen. Wissenschaftstraditionen aus anderen Teilen der Welt finden meist nur wenig Berücksichtigung bzw. werden zumeist aus der europäischen Perspektive betrachtet. Aus erkenntnistheoretischer und wissenschaftsgeschichtlicher Perspektive lassen sich einige Strukturmerkmale von Wissenschaften herausarbeiten.

5.3 Wissenschaften aus erkenntnistheoretischer Perspektive

1. Wissenschaften lassen sich charakterisieren als
 - ▶ Systeme der Erkenntnisgewinnung über die Bestandteile, Eigenschaften, Zusammenhänge und Gesetzmäßigkeiten, die sich auf einen Gegenstandsbereich der Welt beziehen und in einem Begründungszusammenhang stehen,
 - ▶ methodische Prozesse intersubjektiv nachvollziehbarer Erkenntnisse, die ein begründetes, geordnetes, kommunizierbares, überprüfbares und gesichertes Wissen hervorbringen, das sich durch größtmögliche „Gewissheit“ auszeichnet; dabei ist wissenschafts- und erkenntnistheoretisch höchst umstritten, ob es sich dabei tatsächlich um eine objektive Erkenntnis im Sinne der Objektivität bzw. des Objektivismus handelt,
 - ▶ systematische Sammlungen von wissenschaftlichen Erkenntnissen und Wissen (Institutionen),
 - ▶ Kommunikationssysteme für wissenschaftliche Erkenntnisse und Wissen,
 - ▶ persönliche Sichtweisen, Haltungen, Konzepte und Theorien.
2. Wissenschaften grenzen sich per eigener Definition und durch die Wahl ihrer Methoden einerseits von anderen Wissenschaften ab. Andererseits grenzen sich Wissenschaften von anderen vorwissenschaftlichen Formen der Erkenntnisgewinnung, der Erfahrung und des Wissens ab, insbesondere von Mythen und religiösen Glaubensvorstellungen im Sinne von symbolischem Denken sowie von bloßen Meinungen.
3. Wissenschaften schaffen sich damit selbst definierte, abgegrenzte Räume der Erkenntnisgewinnung, in denen eine eigene Sprache, spezifische Methoden und bestimmte Umgangsformen gelten. In Bezug auf den wissenschaftlich abgegrenzten Untersuchungsgegenstand wird der Anspruch auf Deutungshoheit erhoben. Von daher sind Wissenschaften immer selbstreferenziell und unterschwellig autoritär.
4. Lebensweltliche Erkenntnisformen, insbesondere das informelle Erfahrungswissen, werden aus der Perspektive der Wissenschaften gering geschätzt und als allgemein, naiv und im besten Falle als vorwissenschaftlich bezeichnet.
5. Für Wissenschaften lassen sich vier grundlegend unterschiedliche kognitive Zugänge zur Welt – im heutigen Sprachgebrauch Schnittstellen – unterscheiden:
 - ▶ rationale Zugänge mit Methodenspektrum: Mathematik, Logik, Informatik,
 - ▶ empirische Zugänge mit Methodenspektrum: Beobachtung, Zählen, Vergleichen, Ordnen, Berechnen, Daten erheben, Experimente, Erfahrung,
 - ▶ philosophische Zugänge mit Methodenspektrum: rationales Denken und Nach-Denken, Systematik, Beschreibung, Argumentation, Erklärung, Gespräch, Dialog, Diskurs, Begegnung, Phänomenologie, Intuition,
 - ▶ symbolische Zugänge in den Kunst-, Kultur- und Religionswissenschaften.
6. Jeder dieser Zugänge ist letztlich mit völlig anderen Sichtweisen und Deutungen von Welt verknüpft. Dies bedeutet einerseits, dass jedem dieser Zugänge durch die gewählte Metho-

dik schon immer eine bestimmte Perspektive zugrunde liegt und einen spezifischen Fokus auf bestimmte Aspekte der Welt richtet. Andererseits können Wissenschaften auch nur aus den von ihnen fokussierten Aspekten der Welt ihre Erkenntnisse und ihr Wissen schöpfen, zu denen sie überhaupt einen methodischen Zugang haben.

7. Keine Wissenschaft schöpft ihre Erkenntnisse ausschließlich über einen einzigen Zugang bzw. nur durch eine einzige Methode. Jede Wissenschaft kombiniert verschiedene Zugänge und daraus resultierende Methoden in der jeweils für sie spezifischen und ihrem Erkenntnisinteresse angemessenen Kombination.
8. Eine Kombination der verschiedenen Zugänge ändert nichts an der grundsätzlich perspektivischen und aspekthaften Sichtweise und Erkenntnismöglichkeit von Wissenschaften. Sie kann jeweils nur weiter oder enger sein. Von daher ist ein „ganzheitlicher“ Blick auf die Welt der wissenschaftlichen Sichtweise und Erkenntnisfähigkeit grundsätzlich nicht gegeben.
9. In der Weise, wie Wissenschaft kognitive Weltzugänge weitet oder verengt, fördert bzw. hemmt sie auch die kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten.

5.4 Lebendiges in der Wissenschaftsgeschichte

Es lässt sich vermuten, dass die Phänomene des Lebendigen, sei es die als lebendig erkannten Erscheinungen in der Lebenswelt oder die eigene Lebendigkeit, schon immer von Menschen mit Staunen beobachtet wurden. Die Höhlenzeichnungen der Jungsteinzeit zeugen insbesondere von den besonderen Bezügen der Menschen zur Tierwelt und dem symbolischen Verständnis dieses Zusammenhangs. Das Verständnis von Lebendigem war in der Geschichte beträchtlichen Veränderungen unterworfen. In Europa hat die naturphilosophische Auseinandersetzung mit dem Lebendigen ihren Ursprung im antiken Griechenland. Dabei unterscheidet die vorsokratische Naturphilosophie begrifflich zwei Aspekte von Lebendigkeit, zum einen

- ▶ „*zoë*“ im Sinne von beseeltem Leben, das allen Menschen, Tieren und Pflanzen gemeinsam ist, und zum anderen
- ▶ „*bios*“ im Sinne der inneren Lebendigkeit.

Parallel dazu bezeichnet der Begriff „*physis*“ (altgriechisch: *physis* von *phyein*, wachsen, entstehen) das Wesen oder innere Prinzip der dynamischen Entfaltung, Erscheinung und des Wandels. Erst im 5. Jahrhundert v. Chr. wird der Begriff „*physis*“ auf die Gesamtheit aller von selbst entstandenen Dinge erweitert. Schon bei HOMER (ca. 8. Jahrhundert v. Chr.) ist die Seele (altgriechisch: *psychê*) das, was einen Leichnam verlässt. Im Verlauf des 6. und 5. Jahrhunderts v. Chr. findet der Begriff eine Ausweitung: Beseelt (altgriechisch: *empsychos*) zu sein bedeutet zugleich lebendig zu sein und beinhaltet auch die kognitiven und emotionalen Aspekte.

Hinsichtlich der Streitfrage, ob Körper und Seele miteinander identisch sind oder nicht, ist ARISTOTELES (384–322 v. Chr.) der Auffassung, dass die Frage falsch gestellt sei. Diese Frage ist ebenso unsinnig wie die Frage: Sind Wachs und seine Form identisch? Denn Zustände der Seele sind immer auch Zustände des Körpers (HILT 2005). Bei ARISTOTELES wird daraus ein Dualismus im doppelten Sinn von

- ▶ „hyle“ (Materie) und „eidos“ (Form) sowie
- ▶ „dynamis“ (Möglichkeit) und „energeia“ (Wirklichkeit).

In seiner „Philosophie der Lebendigkeit“ unterscheidet ARISTOTELES präzise zwischen

- ▶ belebtem, im Sinne von organischem Geschehen und
- ▶ unbelebtem, im Sinne von anorganischem Geschehen.

Lebewesen unterscheiden sich für ARISTOTELES von anderen natürlichen und künstlichen Gegenständen dadurch, dass sie lebendig sind. Damit hebt er das Lebendige als eine besondere Qualität hervor. Charakteristisch für das Lebendige, im Sinne von „zoë“, sind für ARISTOTELES:

- ▶ Selbstbewegung: Nur Lebewesen bewegen sich aus eigenem Antrieb. Das Organische bedarf im Unterschied zum Anorganischen keines äußeren Anstoßes. Das Anorganische wird immer von etwas weg bewegt oder strebt möglichst geradlinig seinem natürlichen Ort entgegen und kommt dort zum Stillstand.
- ▶ Ziel- oder Zweckursache (*causa finalis*): bezeichnet das Ziel oder den Zweck, um dessentwillen etwas geschieht. Finale Ursachen treten insbesondere beim funktionellen Aufbau und der Artenreproduktion in Erscheinung. Jedes Organ ist Teil eines Organismus, der als das Ganze die unterschiedlichen Funktionen zusammenhält. Teil und Ganzes können nicht voneinander getrennt werden, ohne dass dadurch der gesamte Lebensprozess in Mitleidenschaft gezogen würde.
- ▶ Synergie: „Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile.“
- ▶ Relationen (*pros ti*) im Sinne von einseitigen, wechselseitigen und wechselwirkenden Beziehungen.
- ▶ Mathematische Methoden sind nur bedingt geeignet, um Lebendiges zu beschreiben.

In Bezug auf das Lebendige, im Sinne von „bios“, unterscheidet ARISTOTELES drei Formen der menschlichen Lebensführung:

- ▶ „bios practicus“ im Sinne einer tätigen Lebensform, die aktiv in die Verhältnisse des Gemeinwesens eingreift und diese zu gestalten versucht,
- ▶ „bios theoreticus“ im Sinne einer schauenden Lebensform, bei der die wissenschaftliche Beschäftigung mit den Gesetzmäßigkeiten der Welt im Mittelpunkt steht,
- ▶ „bios hedone“ im Sinne einer sich den fleischlichen Genüssen hingebenden Lebensform, die zwar unter den Menschen weit verbreitet, aber dem Menschen nicht eigentümlich ist.

Wie schon zuvor für PLATON (428–348/347 v. Chr.) war auch für ARISTOTELES das „Staunen“ (altgriechisch: *thaumazein*) der Anfang aller Philosophie. Mit der Philosophie werden die Dinge, die zunächst als selbstverständlich erscheinen, einer kritischen Betrachtung unterzogen. Selbstverständlichkeiten gelten dagegen als „bloße Meinung“ (altgriechisch: *dóxa*). Das Hinterfragen von Selbstverständlichkeiten zeigt oftmals erstaunliche, bisher unberücksichtigte und neue Wahrheiten (altgriechisch: *alétheia*). Bis zu ARISTOTELES waren alle Beschreibungen des Lebendigen ausschließlich philosophischer bzw. naturphilosophischer Art. ARISTOTELES wird die erstmalige Anwendung von empirischen Methoden zugeschrieben und er gilt daher als antiker Begründer von naturwissenschaftlichen Methoden, insbesondere im Bereich des Lebendigen.

Während des gesamten Mittelalters und insbesondere in der Zeit der Scholastik bezogen sich die naturphilosophischen Überlegungen zur Lebendigkeit auf den Dualismus zwischen

- ▶ „*natura naturans*“, im Sinne eines ewigen „Schöpfergottes“ und der „schaffenden Natur“ und
- ▶ „*natura naturata*“, im Sinne einer „erschaffenen Natur“ der endlichen Geschöpfe.

Die naturphilosophische Auseinandersetzung wurde ausschließlich mit deduktiven Methoden geführt. Deren Quellen waren im Wesentlichen die Bibel und die christlichen Autoritäten sowie antike Überlieferungen, insbesondere PLATON und ab dem 11. Jahrhundert n. Chr. ARISTOTELES. Aus dem scholastischen Selbstverständnis heraus galt das Wissen über die Welt mit den scholastischen Quellen in sich abgeschlossen und vollendet. Das allein entscheidende Kriterium für die Auslegung von Quellen war die Frage, ob diese mit den Lehren der Kirche vereinbar waren.

Mit der mittelalterlichen Übersetzung der altgriechischen Begriffe „*zoë*“ im Sinne von Lebendigem in der Lebenswelt und „*bios*“ im Sinne der inneren Lebendigkeit in den lateinischen Begriff „*vita*“ (Leben) ging der Doppelaspekt des Begriffs „lebendig“ verloren. Für den gesamten Bereich der Naturphilosophie waren die Lehren des ARISTOTELES bis ins 17. Jahrhundert hinein maßgeblich. Ein erster Bruch mit der aristotelischen Naturphilosophie stellt das „Parsimonieprinzip“ (auch als Sparsamkeitsprinzip bekannt) von Wilhelm von OCKHAM (1288–1347) dar. Dieses besagt:

- ▶ Von mehreren möglichen Erklärungen desselben Sachverhalts ist die einfachste Theorie allen anderen vorzuziehen.
- ▶ Eine Theorie ist einfach, wenn sie möglichst wenige Variablen und Hypothesen enthält, die in klaren logischen Beziehungen zueinander stehen, aus denen der zu erklärende Sachverhalt logisch folgt.

Roger BACON (1214–1292/94) gilt mit seiner Forderung, sich von den antiken und scholastischen Autoritäten ab- und sich wieder den realen Dingen zuzuwenden, ebenfalls als Wegbereiter der neuzeitlichen Naturwissenschaft.

*„Wir sind in der ungefähr zehntausendjährigen Geschichte
das erste Zeitalter, in dem sich der Mensch völlig
und restlos problematisch geworden ist:
indem er nicht mehr weiß, was er ist:
zugleich aber auch weiß,
dass er es nicht weiß.“*

Max SCHELER (1926)

6. Lebendiges aus naturwissenschaftlicher Perspektive

Von Francis BACON (1561–1626) wird eine wissenschaftliche Methodenlehre formuliert, in der Beobachtung, Experiment und induktive Schlussfolgerungen als empirische Methoden im Mittelpunkt stehen. Die aus empirischen Methoden geschlossenen Erkenntnisse sind nach BACON objektiv, im Sinne von realen Abbildungen der Natur. Damit begründet er den empirischen Zugang, die empirischen und experimentellen Methoden als wesentliche Grundlagen der Naturwissenschaft. Er gilt zusammen mit David HUME (1711–1776) als Begründer des frühneuzeitlichen Empirismus. Für BACON ist die Erkenntnis- und Wissensfähigkeit des Menschen grundsätzlich kumulativ.

Mit René DESCARTES (1596–1650) erfolgt ein weiterer bedeutender Bruch mit der bis dahin noch immer zeitgenössischen scholastischen Philosophie und der aristotelischen Naturphilosophie. Er gilt als Begründer des frühneuzeitlichen Rationalismus im Sinne einer rational begründeten Naturphilosophie. Sein Versuch, den denkenden Selbstbezug, im Sinne von „*cogito, ergo sum*“, als einzig unbezweifelbare Gewissheit und Grundlage jeder wissenschaftlichen Erkenntnis zu begründen, war von ausschlaggebender Bedeutung für die gesamte neuzeitliche Philosophie. DESCARTES leitet davon einen doppelten Dualismus ab, von

- ▶ „*res cogitans*“ (Geist) und „*res extensa*“ (Materie) sowie von
- ▶ „Subjekt“ und „Objekt“

als jeweils zwei voneinander getrennte, aber miteinander ausschließlich durch die Kausalität von Ursache und Wirkung in Relation stehenden Entitäten (cartesianischer Dualismus). Damit bestreitet DESCARTES zentrale Aussagen der naturphilosophischen Lehre des ARISTOTELES:

- ▶ die Ziel- oder Zweckursache (*causa finalis*) und ersetzt diese durch die Kausalität (lateinisch: *causa* „Ursache“) im Sinne der Beziehung zwischen „Ursache“ und „Wirkung“ bzw. „Aktion“ und „Reaktion“,
- ▶ die Hervorhebung des Organischen von Aristoteles, er reduziert den lebendigen Organismus auf dessen Mechanik,
- ▶ Anwendbarkeit der mathematischen Methoden auf alle Körper, ob lebendig oder nicht.

Zwar verwirft DESCARTES in diesen Punkten die Lehre des ARISTOTELES, bleibt aber insgesamt noch in dessen Philosophie und Denken verwurzelt. Auch sein Weltbild ist weiterhin von einem Schöpfergott im christlichen Sinne geprägt, auf den er die unveränderlichen Naturgesetze zurückführt. Mit der Dualität von Subjekt und Objekt kennzeichnet DESCARTES den Übergang von der ontologischen zur erkenntnistheoretischen Bedeutung des Subjekts und ist zugleich Ausgangspunkt für die Leib-Seele-Problematik der gesamten neuzeitlichen Naturphilosophie. Im cartesianischen Dualismus wird das Subjekt einem Objekt gegenübergestellt. Im ontologischen Sinne kann jedes Subjekt auch Objekt sein. Das Entscheidende bei DESCARTES ist, dass im Zusammenhang mit dem Wahrnehmungsprozess das Subjekt dabei immer als der aktive Teil und das Objekt immer als der passive Teil verstanden wird.

Johannes CLAUBERG (1622–1665) formulierte 1654 das Prinzip: „Enitäten dürfen nicht über das Notwendige hinaus vermehrt werden.“ Damit griff er das scholastische Sparsamkeitsprinzip von OCKHAM auf und radikalisierte es. Während OCKHAM das Prinzip noch in einem ontologischen Zusammenhang verstand, macht CLAUBERG es nun zu einer erkenntnistheoretischen Regel. Das Sparsamkeitsprinzip in dieser erkenntnistheoretisch radikalisierten Form wurde im 19. Jahrhundert retrospektiv als „Ockhams Rasiermesser“ bezeichnet und bekannt. In der von CLAUBERG formulierten Fassung kann es als Ausgangspunkt für den neuzeitlichen Reduktionismus verstanden werden.

Erst die von Isaak NEWTON (1642/43–1726/27) im Rahmen seiner Naturphilosophie formulierte Mechanik (1687) stellt einen vollständigen Bruch mit der aristotelischen Naturphilosophie dar. Die newtonsche Mechanik ist gekennzeichnet durch einen Dualismus von

- ▶ absolut passiver Materie und
- ▶ aktiven Naturkräften.

Hier wird erstmals eine radikale Subjekt-Objekt-Spaltung vollzogen. Eine Relation zwischen Subjekt und Objekt besteht nur noch durch die Kausalität, im Sinne von Ursache und Wirkung und nur noch über physikalische Kräfte. Mit den drei Bewegungsgesetzen und der Einführung der Gravitation konnte NEWTON insbesondere die astronomischen Arbeiten von KOPERNIKUS, KEPLER und GALILEI überzeugend bestätigen. NEWTONS klassische Mechanik der „absoluten Zeit“ und des „absoluten Raumes“ ist sowohl der Ausgangspunkt als auch die Grundlage des neuzeitlichen Weltverständnisses. Erst mit NEWTON kann überhaupt von Naturwissenschaft im eigentlichen Sinn gesprochen werden. Seine klassische Mechanik galt für mehr als 200 Jahre als universelles Naturgesetz. Darüber hinaus war NEWTONS Mechanik grundlegend für die rasante Weiterentwicklung der empirischen Methoden, ihre erfolgreiche Anwendung und ihre überraschenden Erkenntnisse und Entdeckungen. Für das Verständnis von Lebendigem bedeutete die newtonsche Mechanik, dass aufgrund der naturwissenschaftlichen Sichtweise und den angewandten empirischen Methoden überhaupt kein Unterschied mehr zum Nichtlebendigen zu erkennen ist (vgl. LA METTRIE 1748). Damit ist das Lebendige aus der Naturwissenschaft für sehr lange Zeit verschwunden.

Die neuzeitliche Naturwissenschaft ist durch einen erkenntnistheoretischen Dualismus von „Körper“ und „Geist“ gekennzeichnet. Dennoch versucht sie die Welt als Ganzes monistisch aus dem Prinzip der Naturgesetze heraus zu erklären. Durch den denkenden Selbstbezug, im Sinne von „*cogito, ergo sum*“ schafft die naturwissenschaftliche Erklärung den Dualismus von Denken (*res cogitans*) und Materie (*res extensa*) und begründet damit das neuzeitliche Leib-Seele-Problem. Die sich anschließenden zwei Jahrhunderte können als das klassische naturwissenschaftliche Zeitalter bezeichnet werden. Das 18. und 19. Jahrhundert waren gekennzeichnet durch

- ▶ überraschende naturwissenschaftliche Erkenntnisse und Entdeckungen,
- ▶ rasant anwachsendes naturwissenschaftliches Wissen und
- ▶ dessen technische Anwendung

in allen Bereichen der Lebenswelt. Insbesondere der Empirismus mit seinen experimentellen Methoden entwickelte sich zu einem Motor der Technisierung und späteren Industrialisierung. Damit verbunden waren ein enormer Bedeutungszuwachs der angewandten Wissenschaften (Ingenieurwissenschaften) in Landwirtschaft, Industrie, Handwerk und Gewerbe sowie ein allgemeiner Fortschrittsglaube in die Innovationskraft der Naturwissenschaften. Auf der anderen Seite entwickelte sich ein breites empirisches Methodenspektrum im Zusammenspiel mit einem aufwendigen Geräte- und Analyseninventar.

Doch die Naturwissenschaft des 18. und 19. Jahrhundert war nicht nur ein sich auf alle Lebensbereiche ausbreitender und sich entfaltender Empirismus. Naturwissenschaft war von Anfang an auch immer Naturphilosophie. Die neuzeitliche Naturwissenschaft des 18. und 19. Jahrhunderts war geprägt von zwei Hauptströmungen:

- ▶ der Naturphilosophie/Naturgeschichte als philosophische Strömung,
- ▶ der Naturkunde als empirische Strömung.

Naturwissenschaftliche Grundlagenkrise

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts bzw. um die Wende zum 20. Jahrhundert haben die Entdeckungen der nichteuklidischen Geometrie (vgl. BOLLNOW 1964) und des Wirkungsquantums sowie die Evolutionstheorie und Relativitätstheorie das neuzeitliche naturwissenschaftliche Verständnis zutiefst erschüttert. Die Grundlagenkrise der neuzeitlichen Wissenschaften führte

- ▶ zu einem tief greifenden Wandel im naturwissenschaftlichen Selbstverständnis und
- ▶ zu einer Neuformatierung der gesamten Wissenschaftsstruktur.

Die Grundstruktur der modernen Wissenschaften, wie wir sie heute verstehen, ist erst in den beiden Jahrzehnten vor und nach der Jahrhundertwende zum 20. Jahrhundert entstanden. Erst zu dieser Zeit differenzierten sich die neuen Hauptrichtungen der modernen Wissenschaften heraus:

- ▶ *natural sciences* (Naturwissenschaften),
- ▶ *social sciences* (Sozialwissenschaften),
- ▶ *humanities sciences* (Geisteswissenschaften).

Doch auch von diesen Hauptrichtungen spalteten sich in dichter Folge eigenständige Einzelwissenschaften ab, wie z. B. im naturwissenschaftlichen Bereich die Physik, Chemie, Pharmakologie, Medizin und nicht zuletzt die Biologie. Und selbst aus diesen neu entstandenen Einzelwissenschaften, wie z. B. der Chemie, spalteten sich neue Teildisziplinen wie z. B. die anorganische und organische Chemie weiter ab. Darüber hinaus fand eine weitere Differenzierung in Grundlagenforschung und angewandte Forschung statt. Damit wurden letztlich die Gegenstandsbereiche von naturwissenschaftlichen Untersuchungen immer weiter verengt, spezifiziert, aus ihren Zusammenhängen herausgelöst und die jeweiligen Untersuchungsgegenstände nur noch partikular betrachtet. Mit diesem Strukturwandel der Wissenschaften sind verbunden:

- ▶ Bedeutungsgewinn der angewandten Naturwissenschaften,
- ▶ Übertragung der naturwissenschaftlichen Methodik auch auf andere nichtnaturwissenschaftliche Disziplinen,
- ▶ Institutionalisierung im Sinne des Ausbaus eines professionellen wissenschaftlichen Betriebes durch Neugründung bzw. Ausbau von Universitäten, wissenschaftlichen Gesellschaften u. a.,
- ▶ Professionalisierung von einer frühen Form des „citizenscience“ hin zu „angestellten Wissenschaftlern“ in „wissenschaftlichen Institutionen“ und einem professionellen Wissenschaftsbetrieb.

*„Es rettet uns kein höh'res Wesen,
kein Gott, kein Kaiser noch Tribun.
Uns aus dem Elend zu erlösen
können wir nur selber tun!“*

Eugène POTTIER (1871): „Die Internationale“

7. Moderne Biologie – die Wissenschaft vom Leben?

„Es dauerte über 200 Jahre“, bis die Biologie als Wissenschaft vom Leben „als eigenständige Wissenschaft anerkannt wurde“ (MAYR 2005, S. 41). Selbst der Begriff Biologie als Sammelbegriff für die Naturerforschung der verschiedenen Formen und Erscheinungen des Lebens findet unabhängig voneinander erst bei Gottfried Reinhold TREVIRANUS (1776–1837) und Jean-Baptiste de LAMARCK (1744–1829) im Jahre 1802 Verwendung. Für die Entwicklung der Biologie als einer eigenständigen Wissenschaft gelten nach Ernst MAYR die Jahre zwischen 1828 und 1866 als besonders innovativ und entscheidend (vgl. MAYR 2005, S. 45). „In diesen 38 Jahren bildeten

sich die beiden Bereiche der modernen Biologie heraus: die funktionale und die evolutionäre Biologie“ (MAYR 2005, S. 45).

Damit begannen sich aus den klassischen Hauptlinien der neuzeitlichen Wissenschaft, der „Naturkunde“ und der „Naturphilosophie“ diejenigen Aspekte des Lebendigen als eigenständige Disziplinen herauszulösen, die in der griechischen Antike mit dem Begriff „zoë“ beschrieben wurden, und formierten sich ab der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zu den modernen naturwissenschaftlichen Wissenschaften der Medizin und Biologie. Jedoch im Unterschied zu den griechischen Vorstellungen von „zoë“, im Sinne von beseeltem Leben, das allen Menschen, Tieren und Pflanzen gemeinsam ist, wird im Mainstream der sich entwickelnden funktionalen Biologie von einem ausschließlich mechanischen Prinzip des Lebendigen ausgegangen.

Demgegenüber stellte der Vitalismus eine vom frühen 17. Jahrhundert bis in das frühe 20. Jahrhundert weit verbreitete Gegenbewegung dar. Der Vitalismus geht davon aus, dass in einem lebenden Organismus Kräfte wirken, die in der unbelebten Natur nicht vorkommen. Ernst MAYR stimmt dabei der Kritik des Vitalismus z. B. von Henri BERGSON (1859–1941) oder Hans DIERSCH (1867–1941) uneingeschränkt zu, „dass viele Grundprobleme der Biologie mit DESCARTES' Philosophie, in der Organismen nichts anderes als Maschinen sind, einfach nicht gelöst werden können“ (MAYR 2005, S. 42).

Die Aspekte des Lebendigen, die ursprünglich mit dem griechischen Begriff „bios“ im Sinne der inneren Lebendigkeit in Zusammenhang standen, wurden seit der Wende zum 19. Jahrhundert von der Psychologie als empirischer Einzelwissenschaft aufgegriffen. Die Methodik der institutionalisierten Psychologie ist dabei überwiegend naturwissenschaftlich orientiert. Mit dieser Strukturentwicklung hin zu den modernen Naturwissenschaften wird die wissenschaftliche Untersuchung lebendiger Phänomene aus ihren Zusammenhängen und ihrer Doppel- und Vieldeutigkeit herausgerissen. Damit schafft sich die moderne Biologie durch ihre partikulare Sichtweise und reduktionistischen Methoden ein nur noch eindeutiges Untersuchungsobjekt, das sich in seinen Qualitäten durch nichts mehr anderes als seine bloße Materialität und seine physikalischen Eigenschaften auszeichnet.

In diesen Untersuchungsobjekten „zappelt“ nichts mehr. Mit den reduktionistischen Methoden, im Sinne von physiologischen Analysen, wird Lebendiges im Grunde auf die Kennzeichen von nichtlebendigen bzw. nicht mehr lebendigen Bestandteilen reduziert. Bei einer anschließenden Synthese wundern wir uns dann, dass wir die Bestandteile nicht wieder zum „Zappeln“ bekommen. „Irgendetwas fehlt.“ Und irgendwie scheint „Lebendiges“ doch nicht wirklich technisch machbar zu sein. Zur Veranschaulichung des Wesens von „Lebendigem“ wurde in der Antike schon seit HOMER bis in die frühe Neuzeit immer wieder der simple Vergleich zwischen einem belebten Körper und dem Körper einer Leiche angeführt. Das entscheidende Merkmal von lebendigen Körpern ist ihre „Lebendigkeit“, die die Körper von Leichen einfach nicht mehr haben.

Insbesondere vor dem Hintergrund der gegenwärtig rasanten Entwicklung der Synthetischen Biologie zu einer „technoscience“, die eine technische Machbarkeit von Leben für

möglich hält, gewinnt die Frage nach der Lebendigkeit völlig neue Aktualität (vgl. DABROCK/BÖLKER/BRAUN/RIED 2011). Der Mainstream der modernen Biologie befasst sich jedoch, wenn überhaupt mit dem Lebendigen, dann ausschließlich unter dem Aspekt im Sinne von „zoë“. Das Lebendige bleibt für weite Teile der modernen Biologie im Grunde weiterhin ein großes Rätsel. Denn der „Eigensinn“ des Lebendigen kann, wie die Biologiegeschichte zeigt, nicht auf einer ausschließlich naturwissenschaftlichen Grundlage verstanden werden (vgl. HILT 2005, S. 14).

Aus der Erkenntnis, dass weder die mechanisch-reduktionistischen Methoden noch die nicht überprüfbar vitalistischen Hypothesen den Phänomenen des Lebendigen gerecht werden, prägte schon im Jahr 1919 William Emerson RITTER (1856–1944) den Begriff „Organizismus“. Als Grundprinzip des Lebendigen wird dabei die besondere Organisation von Lebewesen als komplexes, hierarchisch gegliedertes System mit vielfältigen Wechselbeziehungen angenommen. Diese Wechselbeziehungen bringen Erscheinungen im Sinne von Emergenzen bzw. Fulgurationen hervor, die durch eine Analyse der einzelnen Elemente nicht erklärbar sind. Damit lassen sich die besonderen Eigenschaften des Lebendigen nicht auf physikalisch-chemische Prozesse reduzieren, sondern sind Ausdruck der eigentümlichen Organisation des Organischen: „Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Einzelteile“.

7.1 Das Lebendige in der Evolutionstheorie

Für das moderne naturwissenschaftliche Verständnis von Leben sind die Evolutionstheorie von Charles Robert DARWIN (1809–1882) und die Vererbungslehre von Gregor MENDEL (1822–1884) von ausschlaggebender Bedeutung. Insbesondere die 1859 im Buch „The Origin of Species“ veröffentlichte Evolutionstheorie hat bis heute eine naturphilosophische und gesellschaftliche Sprengkraft wie wohl keine andere naturwissenschaftliche Theorie (vgl. MAYR 2001; MAYR 1998). ERNST MAYR weist darauf hin, dass es sich bei „der“ Evolutionstheorie eigentlich um fünf unabhängig voneinander bestehende Theorien handelt:

- ▶ Evolutionstheorie im eigentlichen Sinn,
- ▶ Theorie der gemeinsamen Abstammung,
- ▶ Theorie des schrittweisen Wandels,
- ▶ Theorie der Zunahme der Artenzahl,
- ▶ Theorie der natürlichen Selektion.

Um die Tragweite dieser Evolutionstheorien tatsächlich abschätzen zu können, ist es notwendig sich zu vergegenwärtigen, dass die neuzeitliche Naturgeschichte bis zu diesem Zeitpunkt keinen temporalisierten Begriff von Entwicklung hatte. Entwicklung wurde bis dahin verstanden zum einen

- ▶ im wörtlichen Sinne als eine eher räumliche Aus- und Entwicklung (lateinisch: *evolvere*) und zum anderen
- ▶ als die Entfaltung bereits bestehender bzw. vorherbestimmter Strukturen.

Erst mit den darwinistischen Evolutionstheorien wurde der Begriff Entwicklung mit der zeitlichen Entstehung von unvorhersehbar neuen Arten in Verbindung gebracht. Zu diesem Zeitpunkt wurde das Leben schon fast 150 Jahre naturwissenschaftlich als chemisch-physikalischer Mechanismus erklärt. Das war an sich nichts Neues. Völlig neu war, dass nun sowohl die Ursprünge als auch die Zukunft des Lebendigen mechanisch erklärt werden konnten. Erst ab diesem Zeitpunkt sprengte die Naturwissenschaft die antiken Kosmosvorstellungen endgültig und begann, diese durch moderne Weltallvorstellungen eines unbegrenzten Raumes und einer unbegrenzten Zeit zu ersetzen. Damit kennzeichnen die Evolutionstheorien den eigentlichen Übergang zum modernen Mensch-Welt-Verhältnis. Vor dem Hintergrund der Evolutionstheorien war es nun möglich, das Leben umfassend mechanisch und eindeutig zu bestimmen: alles, überall und zu jeder Zeit. Und dabei bedarf es weder

- ▶ eines Gottes,
- ▶ anderer höherer Wesen,
- ▶ der Metaphysik noch
- ▶ vitalistischer Vorstellungen.

Und wenn Friedrich Wilhelm NIETZSCHE (1844–1900) in seiner „Fröhlichen Wissenschaft“ (1882) fragt: „Wohin ist Gott? rief er, ich will es euch sagen! Wir haben ihn getötet, – ihr und ich! Wir Alle sind seine Mörder!“ kann er sich dabei eigentlich nur auf die zu dieser Zeit tobenden Auseinandersetzungen um die Evolutionstheorien beziehen (vgl. NIETZSCHE 1882). Denn mit seiner Evolutionstheorie bestätigt DARWIN tatsächlich die in der Mitte des 19. Jahrhunderts aufkommenden atheistisch-materialistischen Vorstellungen von Ludwig Andreas FEUERBACH (1804–1872), Karl MARX (1818–1883), Friedrich ENGELS (1820–1895) und vielen anderen.

Dabei konnte DARWIN zu seiner Zeit noch überhaupt nicht erklären, wie die Merkmale von Generation zu Generation weitergegeben werden können und wie sich Variationen dieser Merkmale durch Vererbung vermischen. Diesen Mechanismus konnte erst Gregor MENDEL mit seiner experimentellen Vererbungslehre aufklären. MENDEL hatte seine Vererbungslehre zwar schon 1865 veröffentlicht. Sie schien aber keinerlei weitere Aufmerksamkeit insbesondere im Zusammenhang mit der Evolutionstheorie geweckt zu haben. Erst 1900 wurden sie wiederentdeckt und posthum unter der Bezeichnung „Mendelsche Regeln“ neu veröffentlicht. DARWIN'S Evolutionstheorien und MENDEL'S Vererbungslehre schienen sich wechselseitig zu ergänzen und zu bestätigen. Aber erst mit den Hinweisen von Oswald AVERY (1877–1955) auf die DNA als Träger von Erbinformationen im Jahr 1943, den Vorarbeiten von Rosalind Elsie FRANKLIN (1920–1958) und schließlich der Entdeckung des strukturellen Aufbaus der DNA im Jahre 1953 durch James WATSON (*1928) und Francis CRICK (1916–2004) konnten sich die Evolutionstheorien für die moderne Biologie schrittweise zu einer an Gewissheit grenzenden und nicht mehr hinterfragbaren Grundannahme entwickeln.

Während die vitalistischen Strömungen zu Beginn des 20. Jahrhunderts noch an dem Unterschied zwischen Lebendigem und Nichtlebendigem in Form von spezifischen Kräften festhielten, beschreibt der Mainstream der modernen Biologie das Leben von nun an ausschließlich als mechanische Evolution von einfachen Molekülen bis zum komplizierten Organismus des Menschen. Alle anderen Sichtweisen und Konzepte von Leben und Lebendigem, wie z. B. von August Friedrich THIENEMANN (1882–1960), Karl Ludwig von BERTALANFFY (1901–1972), Imanishi KINJI (1902–1992) u. a. wurden bei der Neuformation der modernen Biologie in der Mitte des 20. Jahrhunderts und dem sich entfaltenden modernen Naturwissenschaftsbetrieb weitgehend ausgeblendet. Als Hauptrichtungen der modernen Biologie entwickelten sich entsprechend: Genetik, Mikrobiologie, Zytologie, Physiologie, Biochemie, Biophysik, theoretische Biologie und in den letzten Jahren die Synthetische Biologie. Seit den frühen 1980er Jahren ist aufgrund der anhaltenden gesellschaftlichen Umweltdebatten die Ökologie hinzutreten.

Vor diesem Hintergrund ist es nicht verwunderlich, dass auch neuere nicht-mechanische Ansätze wie z. B. die Biophilie-Hypothese von Edward Osborn WILSON (1984) oder das Konzept der Autopoiesis (1984) von Humberto MATURANA (*1928) und Francisco VARELA (1946–2001) kaum Einfluss auf das Verständnis des Lebendigen in der modernen Biologie haben. Erstaunlich hingegen ist, wie wenig Beachtung die quantenphysikalischen Ergebnisse und Deutungen der modernen Physik für das Verständnis des Lebendigen in der modernen Biologie fanden. Andere biologische Disziplinen wie Taxonomie, Morphologie, Pflanzen- und Tiergeografie u. a. führen dagegen ein Nischendasein, werden vom Mainstream der modernen Biologie vielfach in ihren spezifisch anderen Ansätzen nicht mehr verstanden, stehen unter Legitimationsdruck und werden oftmals sogar als entbehrlich betrachtet.

Aus dem Selbstverständnis der modernen Biologie heraus haben sich selbst die Aufgaben der Naturphilosophie und Naturgeschichte letztlich durch die Evolutionstheorien erschöpft. Die Evolutionstheorien erklären einfach alles – und was sie nicht selbst erklären können, das soll dann die Philosophie auf Grundlage der Evolutionstheorie erklären. Diese Haltung bringt auch Ernst MAYR zum Ausdruck, wenn er die Evolutionstheorien gleichsam zur unbestreitbaren Leitphilosophie der Moderne stilisiert. Tatsächlich stellen die Evolutionstheorien DARWINs den Umschlagpunkt zum modernen Mensch-Welt-Verhältnis dar, einen Ersatz für das naturphilosophische Verständnis des Lebendigen können sie hingegen nicht bieten.

7.2 Was ist Leben?

Insbesondere vor dem Hintergrund der sich gegenwärtig rasant entwickelnden Synthetischen Biologie ist es eine grundlegende Aufgabe der Lebenswissenschaften, Antworten auf diese Frage zu finden, was eigentlich Leben bzw. das Lebendige ist. Dementsprechend ist diese Fragestellung zugleich das Thema und auch oftmals der Titel unzähliger biowissenschaftlicher Kongresse, Tagungen, Bücher und Veröffentlichungen. Die moderne Biologie versteht sich

vorzüglich darauf, kleinste Lebensspuren zu erkennen – ihr genügen schon eine einzige Zelle, ein Schnippselchen DNA oder eigentümliche Ansammlungen von Kohlenstoffmolekülen. Doch mit der Frage, was dieses Leben eigentlich ist, tut sie sich schwer. Das, was Leben ist, versucht die moderne Biologie zu definieren, als Stoffsysteme über den Stoff- und Energiewechsel, über Fortpflanzung, Reizbarkeit, Evolution und vieles andere mehr. So definiert der namhafte englische Evolutionsforscher John Maynard SMITH (1920–2004) Leben als „Population von Einheiten, die einer Vermehrung, Vererbung und Variation fähig sind“, oder Gerald JOYCE (*1956) vom Scripps-Forschungsinstitut „als ein sich selbst erhaltendes chemisches System, das eine darwinistische Evolution erfahren hat“ (HAZEN 2007, S. 67). In der Biologie werden die Debatten über die verschiedenen Definitionen von Leben heftig geführt (HAZEN 2007, S. 66–70).

In seinem 1999 erschienenen Buch „Biogenesis. Theories of Life's Origin“ beschreibt und vergleicht Noam LAHAV allein 48 naturwissenschaftliche Definitionsversuche in den letzten 100 Jahren (vgl. LAHAV 1999). Den Astrobiologen Robert HAZEN erinnern diese Definitionsversuche an die Geschichte von den Blinden, die einen Elefanten beschreiben sollen. „Weil jeder einen anderen Körperteil zu fassen bekommt“, entwirft ein jeder ein völlig unterschiedliches Tier. „Keines der Bilder trifft zu, weil keines den ganzen Elefanten zeichnet. Dennoch enthält jede Beschreibung etwas Richtiges. Vielleicht behandelt jede Theorie zum Wesen des Lebens einen anderen Ausschnitt einer viel komplexeren Wahrheit“ (HAZEN 2007, S. 67). Und HAZEN kommt zu dem Schluss „Die Frage ‚Was ist Leben?‘ ist eine semantische“ (HAZEN 2007, S. 69). Damit deutet HAZEN an, dass die Frage, was Leben ist, vielleicht überhaupt nicht durch die moderne Biologie bzw. die moderne Naturwissenschaft bestimmt werden kann. Wenn die Frage tatsächlich eine semantische wäre, kann es darauf nur eine philosophische bzw. naturphilosophische Antwort geben.

8. Vom Jahrhundert der Lebenswissenschaften

Das 21. Jahrhundert gilt nach Ansicht des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) als das Jahrhundert der Lebenswissenschaften. „Sie tragen entscheidend zum Verständnis lebender Organismen und ökologischer Systeme bei. Darüber hinaus eröffnen sie bislang ungeahnte Möglichkeiten in der Aufklärung genetisch bedingter oder durch andere Einflüsse ausgelöster Krankheiten und erschließen neue Therapien. Gleichzeitig haben die Lebenswissenschaften großes Potenzial, etliche zukunftssichere Arbeitsplätze zu schaffen. Erkenntnisse aus Agrar- und Biowissenschaften werden gebraucht, um die Ernährung einer wachsenden Weltbevölkerung sicherzustellen“ (BMBF 2015). Das BMBF formuliert damit eine sehr hohe gesellschaftliche Erwartungshaltung an die Lebenswissenschaften, sowohl hinsichtlich des Verständnisses lebender Organismen und ökologischer Systeme als auch hinsichtlich ihrer Innovationsfähigkeit für das Gesundheitswesen, die Ernährungswirtschaft und die Biotechnologie.

Diese hohen gesellschaftlichen Erwartungen sind Grund genug, den Begriff „Lebenswissenschaften“ selbst und seine wissenschaftsgeschichtlichen und erkenntnistheoretischen Zusammenhänge einmal näher zu beleuchten. Mit dem Begriff „Lebenswissenschaften“ ist ein zeitgenössisch interdisziplinärer wissenschaftlicher Ansatz verknüpft, der versucht, die erst seit der Wende zum 20. Jahrhundert getrennten Wissenschaftsgebiete der modernen Medizin und modernen Biologie wieder in einen inhaltlichen und strukturellen Zusammenhang zu bringen. Damit stellen die „Lebenswissenschaften“ eine neue Wissenschaftsformation dar, bei der sowohl Grundlagenforschung als auch die einzelwissenschaftlichen und angewandten wissenschaftlichen Disziplinen den gemeinsamen Fokus auf Formen, Prozesse, Strukturen und Zusammenhänge des Lebens richten.

Der Begriff „Lebenswissenschaften“ ist im Umfeld der internationalen Institutionen United Nations (UN), World Health Organization (WHO), Food and Agriculture Organization (FAO) und United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) seit Mitte des 20. Jahrhunderts geprägt worden. Dabei bezog sich die Intention des Begriffs zunächst vor allem auf die menschliche Gesundheit und die Nahrungsversorgung.¹ Spätestens mit der UN-Konferenz „Umwelt und Entwicklung“ 1992 traten ökologische und umweltpolitische Aspekte hinzu. Vor diesem Hintergrund kann der deutsche Begriff „Lebenswissenschaften“ als eine direkte Übersetzung des im englischen Sprachraum üblichen Begriffs „life sciences“ verstanden werden. Lebenswissenschaften als strukturelles Konzept hat sich spätestens seit der Wende zum 21. Jahrhundert im gesamten europäischen und deutschen Wissenschaftsbetrieb etabliert.² Der oftmals synonym verwendete Begriff „Biowissenschaften“ ist dagegen viel enger gefasst und bezieht sich tatsächlich nur auf Wissenschaften und Disziplinen im naturwissenschaftlich-biologischen Sinne. Lebenswissenschaften sind zunächst in einem engeren Sinne auch naturwissenschaftlich orientiert, stehen aber in einem weiteren Sinne zumindest grundsätzlich auch für andere Wissenschaftsbereiche offen.³

Für die Frage, was Leben ist, bietet der lebenswissenschaftliche Ansatz in einem weiten Sinne wieder neue Möglichkeiten, die Fragestellung aus unterschiedlichen Wissenschaftsbereichen und aus verschiedenen Perspektiven neu auszurichten. Insbesondere nicht-mechanische und organistische Konzepte der Biologie in Verbindung mit phänomenologisch orientierten Konzepten der Naturphilosophie könnten zu einem besseren Verständnis lebendiger Phänomene beitragen.

1 Vgl. UNESCO. URL: <http://www.unesco.de/lebenswissenschaften.html>

2 Vgl. Nationale Kontaktstelle für Europäische Forschungsförderung in den Lebenswissenschaften (Horizont 2020). URL: <http://www.nks-lebenswissenschaften.de>

Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG): URL: http://www.dfg.de/dfg_profil/geschaeftsstelle/struktur/index.jsp?id?024
 Leopoldina – Nationale Akademie der Wissenschaften: URL: <http://www.leopoldina.org/de/wissenschaft/loebenswissenschaften/>

Gottfried Wilhelm Leibniz e. V. (Sektionen): URL: <http://www.leibniz-gemeinschaft.de/ueber-uns/organisation/sektionen/>

3 Vgl. Netzwerk Philosophie der Lebenswissenschaften: URL: <http://www.philbio.de/>

„Offenheit für die Fülle der Erscheinungen“

Gabriele KLAPPENECKER

9. Lebendiges aus phänomenologischer Perspektive

Um 1900 wagte Edmund HUSSERL (1859–1938) mit der Begründung der Phänomenologie und seiner programmatischen Forderung „Zurück zu den Sachen“ eine für die Neuzeit völlig neue philosophische Sichtweise von Welt. HUSSERLS Phänomenologie richtet sich in gleicher Weise gegen die damals vorherrschende Naturalisierung, Mechanisierung wie auch Psychologisierung der Philosophie. Er fordert von der Philosophie, sich vorschneller Weltdeutungen zu enthalten und sich bei der analytischen Betrachtung der Dinge wieder an das zu halten, was dem Bewusstsein unmittelbar (phänomenal) erscheint. Für HUSSERL ist die „Intentionalität“ der zentrale Ausgangspunkt zur Begründung der Phänomenologie als philosophische Wissenschaft.

9.1 Zum Begriff „Intentionalität“

Für das Verständnis der spezifisch phänomenologischen Sichtweisen ist der Begriff „Intentionalität“ (Latein: *intendere* „sich auf etwas wenden“) von zentraler Bedeutung. Der Begriff findet sich zwar schon in antiken, mittelalterlichen und frühneuzeitlichen Theorien, wird aber in der neuzeitlichen Diskussion erst von Franz Clemens BRENTANO (1778–1842) wieder eingeführt (vgl. BRENTANO 1874). „Intentionalität“ bezeichnet die Fähigkeit des Menschen, sich auf etwas zu beziehen. Dabei ist es unerheblich, ob es sich dabei um reale Gegenstände, Vorstellungen oder abstrakte Begriffe handelt. Gedanken, Wünsche und Ängste verweisen immer auf etwas anderes: Der Gedanke ist immer Gedanke an etwas; der Wunsch ist immer Wunsch nach etwas, die Angst ist immer Angst vor etwas. Nach BRENTANO ist diese Gerichtetheit ausschließlich eine Fähigkeit des Psychischen, die dem Physischen vollkommen fehlt.

Vor diesem Hintergrund kann es kein reines Subjekt und kein reines Objekt geben, sondern beide sind stets verbunden durch das Bewusstwerden, in dem die Gegenstände konstituiert werden. Ein bewusstseinstranszendentes eigentliches „An-Sich-Sein“ der Dinge, wie noch bei Immanuel KANT (1724–1804), existiert demnach nicht. Die Unterscheidung BRENTANOS zwischen Psychischem und Physischem aufgrund der Fähigkeit des Bewusstseins zur Intentionalität steht im Widerspruch zu den damals weit verbreiteten naturalistischen Vorstellungen, die Psychisches ausschließlich auf Physisches zurückführen.

9.2 Phänomenologie als philosophische Strömung

Die Phänomenologie konnte sich in nur kurzer Zeit zu einer der wichtigsten Strömungen der modernen Philosophie mit großer Ausstrahlungskraft entwickeln. Wichtige Einflüs-

se hatte die Phänomenologie auf die Existenzphilosophen Maurice MERLEAU-PONTY, Jean-Paul SARTRE und Martin HEIDEGGER, darüber hinaus auf Laura PERLS (Mitbegründerin der Gestalttherapie), Alfred SCHÜTZ (Soziologie), Niklas LUHMANN (Soziologie), Max SCHELER (Philosophie, Anthropologie, Soziologie), Alexander PFÄNDER (Psychologie), Adolf REINACH (Rechtswissenschaften), Theodor W. ADORNO (Philosophie) und nicht zuletzt Otto Friedrich BOLLNOW (Philosophie und Pädagogik), um nur einige zu nennen. Ab etwa 1907 verband HUSSERL seine Phänomenologie mit der Transzendentalphilosophie. Dieser grundlegenden Wende im philosophischen Ansatz konnten ein Teil seiner Schüler sowie andere erklärte Phänomenologen nicht folgen. In der Folgezeit wurden verschiedene weitere phänomenologische Ansätze begründet, wie z. B. von Martin HEIDEGGER, bei dem das Sein im Mittelpunkt steht, oder Maurice MERLEAU-PONTY, bei dem die Wahrnehmung und der Leib von Bedeutung sind. 1993 begründete Hermann SCHMITZ die „Neue Phänomenologie“, die von den unwillkürlichen Lebenserfahrungen ausgeht.

In seinem Spätwerk „Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie“ (1936) entwickelt HUSSERL den Begriff „Lebenswelt“ als die vortheoretische und noch unhinterfragte Welt der natürlichen Einstellung: die Welt, in der wir leben, denken, wirken und schaffen. „Heidegger hatte es verstanden, Husserl zu überzeugen, dass der erste Phänomenologe vor Husserl Aristoteles gewesen sei“ (GADAMER 1995, S. 18). Damit macht Hans Georg GADAMER darauf aufmerksam, dass die philosophischen Ansätze HUSSERLS Teil einer philosophischen Strömung und europäischen Denktradition sind, die sich bis zu ARISTOTELES ins antike Griechenland zurückverfolgen lässt. Daher verwundert es nicht, dass phänomenologische Sichtweisen, Grundhaltungen und Methoden nicht nur in der Philosophie, sondern auch in einer ganzen Reihe anderer Wissenschaften zu finden sind. In diesem Zusammenhang wird meist auf die ursprünglicheren bzw. neueren Begriffsbedeutungen vor und nach HUSSERL Bezug genommen. Das phänomenologische Methodenspektrum ist von besonderer Bedeutung, z. B. für die Morphologie, Chorologie, Chronologie, Taxonomie, Phänologie, aber auch Rechtswissenschaft, Soziologie, Psychologie und andere.

Die Phänomenologie im Sinne einer philosophischen Strömung arbeitet die deskriptiven Aspekte der Erscheinungen und ihrer Zusammenhänge heraus. Dabei nutzt sie völlig andere Zugänge zur Welt als theoretische und experimentelle Methoden. Die Phänomenologie mit ihrem Methodenspektrum beschreibt und deutet ohne Bewertung oder Ableitung von Handlungsempfehlungen oder Normen. Aus den phänomenologischen Methoden lassen sich keine Werturteile ableiten. Damit stellt das phänomenologische Methodenspektrum einen positiven Wissenschaftsansatz dar, der frei von metaphysischen und religiösen Vorstellungen ist. Sie beschreiben das, was ist, und nicht, was sein soll. Im Mittelpunkt der Phänomenologie als philosophische Strömung steht neben dem Begriff der „Intentionalität“ vor allem ein spezifisches Verständnis von „Wirklichkeit“.

9.3 Zum Begriff „Wirklichkeit“

Im allgemeinen Sprachgebrauch wird heute meist nicht zwischen „Wirklichkeit“ und „Realität“ unterschieden. Der Begriff „Wirklichkeit“ ist eine Wortschöpfung von Eckhart von HOCHHEIM – bekannt als Meister Eckhart –, der damit den lateinischen Begriff „*actualitas*“ ins Deutsche übersetzte. Der sprachliche Bezug zu Wirken und Werk rückt den Begriff der „Wirklichkeit“ in die Nähe des aristotelischen Begriffs „*energeia*“, welcher auf „*ergon*“ für „Werk“ zurückgeht und der erst in der Scholastik vom Griechischen ins Lateinische mit „*actualitas*“ übersetzt wurde. Mit „Wirklichkeit“ werden die Aspekte der Welt beschrieben, die „wirken“, d. h. die eine „Wirkung“ haben. Das bedeutet, dass „die Gegenstände der Wirklichkeit“ in immer „wechselseitigen Beziehungen“ zueinander stehen. „Wirklichkeit“ nimmt damit Bezug auf eine Welt vor der Subjekt-Objekt-Spaltung. Hierzu Martin HEIDEGGER: „Der Grundsinn der Beziehung zwischen Subjekt und Objekt ... ist Spaltung. Das hat nur Sinn, wenn als Grundwirklichkeit das Ungespaltene angesetzt ist“ (HEIDEGGER 2013, S. 21). In diesem Sinne sind die Gegenstände in der Wirklichkeit auch keine Objekte im naturwissenschaftlichen Sinne.

Denn „Objekte“ werden seit DESCARTES dadurch gekennzeichnet, dass sie völlig unabhängig von dem beobachtenden „Subjekt“ untersucht werden können. Seit NEWTON stehen diese Objekte nur noch über physikalische Kräfte, im Sinne von Ursache und Wirkung, in einer Wechselwirkung. Nur dem wahrnehmenden „Subjekt“ wird dabei eine aktive Rolle zugestanden. Das „Objekt“ ist dabei völlig passiv. Mit dem Begriff „Realität“ werden Aspekte der Welt beschrieben, in denen „Subjekte“ und „Objekte“ unabhängig und bezugslos nebeneinander bestehen. Die Fragen nach der „Wirklichkeit“ und „Realität“ sind Kernpunkte der Auseinandersetzung zwischen den philosophischen Strömungen des Realismus, Idealismus und Konstruktivismus, die in vielfältigen Varianten im Verlauf der europäischen Naturphilosophiegeschichte geführt wurden und immer noch weiter geführt werden.

„Warum gibt es keine halben Löcher?“

KURT TUCHOLSKY

10. Lässt sich Lebendiges wirklich verstehen?

Jede wissenschaftliche Sichtweise kann immer nur aus einer gewissen Perspektive bestimmte Aspekte herausarbeiten und deuten. Ein „ganzheitlicher“ Blick auf und ein umfassendes Verständnis des Lebendigen ist Wissenschaft grundsätzlich nicht gegeben. Von daher kann es sich bei der Frage um das Verständnis des Lebendigen immer nur um ein besseres oder schlechteres Verstehen handeln. Maßstab hierfür sind die Fülle der lebendigen Erscheinungen in unserer Lebenswelt und die Frage, ob diese wahrgenommen, erkannt, gedeutet und erklärt werden können. Aus der wissenschaftlichen Perspektive können die lebendigen Phänomene enger oder weiter fokussiert werden. Darüber hinaus ist entscheidend, welche Zu-

gänge zur Lebenswelt und welches Methodenspektrum der Erkenntnisgewinnung überhaupt in Betracht gezogen werden. Die neuzeitlichen Naturwissenschaften und insbesondere die moderne Biologie haben in den vergangenen 300 Jahren den Blick und ihr Verständnis des Lebendigen vorwiegend auf die mechanischen und physiologischen Aspekte einseitig verengt und verkürzt. Die moderne Biologie fragt: Was ist Leben? – als handle es sich dabei um etwas Substanzielles oder dem Substanziellen Anhaftendes und übersieht und verkennt dabei das eigentlich Charakteristische des Lebens: das Prinzip der Lebendigkeit.

Die Phänomenologie und die phänomenologischen Methoden sind zeitgleich und vor dem Hintergrund der Grundlagenkrise der neuzeitlichen Naturwissenschaft um die Wende zum 20. Jahrhundert in Erscheinung getreten. Sie sind daher auch als eine unmittelbare Reaktion auf die sich damals schon abzeichnende weitere Verengung und Verkürzung der naturwissenschaftlichen Weltansicht zu verstehen. Die phänomenologischen Methoden richten ihren Fokus genau auf jene Bereiche der Lebenswelt, die von den modernen Naturwissenschaften systematisch ausgeblendet werden, wie z. B. die Subjekt-Objekt-Verhältnisse und ihre wechselseitigen Beziehungen. In diesem Sinne sind die Sichtweisen der Phänomenologie und der Naturwissenschaften zwar konträr zueinander, aber gleichzeitig komplementär aufeinander bezogen. Für das Verstehen des Lebendigen sind beide Sichtweisen grundlegend und beschreiben aus den unterschiedlichen Perspektiven letztlich nur verschiedene Aspekte des Lebendigen als ein Gesamtphänomen. Erst aus dem Zusammenhang beider Perspektiven kann ein besseres Verständnis lebendiger Erscheinungen in unserer Lebenswelt erwachsen. Insbesondere die aristotelische „Philosophie der Lebendigkeit“ bietet eine Grundlage dafür, die naturwissenschaftlichen und phänomenologischen Ansätze aufeinander zu beziehen, um so die Phänomene des Lebendigen aus einer lebenswissenschaftlichen Perspektive beschreiben zu können (HILT 2005).

„Das Lebende lebendiger werden lassen“

Hans-Peter DÜRR (2011)

11. Fragestellungen und Forschungsansätze des „Lebendigen Verstehens“

Ein besseres Verstehen des Lebendigen durch das komplementäre Spannungsverhältnis von Naturwissenschaften, im Sinne von empirischen Einzelerkenntnissen, und Phänomenologie, im Sinne von naturphilosophischer Deutung, eröffnet neue Zugänge zur Fülle der lebendigen Erscheinungen in der Lebenswelt im Zusammenhang mit ihrer inneren Lebendigkeit. Mit dem Konzept des „Lebendigen Verstehens“ lassen sich neue Fragestellungen und Forschungsansätze zum Verständnis des Lebendigen aus einer lebenswissenschaftlichen Perspektive sowohl für die Biologie und Philosophie als auch Ansätze für eine lebenswissenschaftliche Fachdidaktik ableiten.

Grundlegende Fragestellungen und Forschungsansätze des „Lebendigen Verstehens“ sind:

- ▶ den Doppelaspekt des Lebendigen im Sinne von „zoë“ und „bios“ wieder erkennen und die historisch gewachsenen begrifflichen Verkürzungen und Verengungen korrigieren,
- ▶ die wechselseitigen Beziehungen der lebendigen sowie nichtlebendigen „Gegenstände“ wieder entdecken und dabei nicht die Gegenstandsbereiche der Untersuchungen analytisch immer weiter zu verkleinern, sondern sie auch in ihren wechselseitigen Zusammenhängen zu erfassen,
- ▶ die Perspektivität und Aspekthaftigkeit aller wissenschaftlicher Erkenntnis erkennen, um den weit verbreiteten „naiven Realismus“ überwinden zu können, welcher ein wissenschaftliches „Bild“ von der Welt zeichnet und davon ausgeht, dass dies die Welt selbst sei; es gibt weder eine objektive Welt noch eine ganzheitliche Sicht auf diese Welt, alles „Erkannte“ in der Welt ist immer perspektivisch und aspekthaft,
- ▶ keine Überwindung der Subjekt-Objekt-Spaltung, sondern komplementäre Bezugnahme,
- ▶ Entwicklung eines Naturbegriffs, in dem der Mensch nicht systematisch ausgeschlossen bleibt.

Die wissenschaftlichen Grundlagen des Forschungsansatzes des „Lebendigen Verstehens“ sind (vgl. Literaturhinweise und Links):

- ▶ „Philosophie der Lebendigkeit“ von ARISTOTELES,
- ▶ nichtmechanische und organizistische Ansätze und Konzepte der Biologie, z. B. von Imashi KINJI, Ludwig von BERTALANFFY, August Friedrich THIENEMANN, Edward O. WILSON (1984), Humberto MATURANA, Francisco VARELA u. a.,
- ▶ nichtmechanische physikalische Ansätze, z. B. von Niels Henrik David BOHR, Werner HEISENBERG, Erwin SCHRÖDINGER, Hans-Peter DÜRR, Olaf L. MÜLLER u. a.,
- ▶ phänomenologische Ansätze, z. B. von Edmund HUSSERL, Martin HEIDEGGER, Otto Friedrich BOLLNOW, Annette HILT u. a.,
- ▶ didaktische Ansätze, z. B. von Johann Amos COMENIUS, Martin WAGENSCHNEIN, Florian THEILMANN, Kieran EGAN und Annabella CANT.

*„Alle alles in Rücksicht
auf das Ganze zu lehren“*

Johann Amos COMENIUS

12. Ansätze für eine Fachdidaktik des „Lebendigen Verstehens“

Die Ansätze für eine Fachdidaktik des „Lebendigen Verstehens“ sind der Versuch, das eigentlich Charakteristische aller Lebenswissenschaften – das Lebendige – wieder in seinem doppelten Sinne als „zoë“, das Lebendige in der Lebenswelt, und „bios“, die innere Lebendigkeit,

herauszuarbeiten, in ihrem Zusammenhang besser zu verstehen und didaktisch in lebendiger Weise zu vermitteln. Vor diesem Hintergrund stellen diese Ansätze einen Anstoß dar, aber zugleich auch einen konkreten Beitrag zur Entwicklung einer phänomenologisch orientierten lebenswissenschaftlichen Fachdidaktik. Lebenswissenschaft wird dabei in einem weiten Sinne als eine komplementäre und wechselseitige Bezugnahme von naturwissenschaftlichen und naturphilosophischen Erkenntnissen verstanden. Der phänomenologische Anteil bezieht sich dabei einerseits auf das spezifische Verständnis des Lebendigen (vgl. Abschnitte 10–12) und andererseits auf die daraus abgeleiteten spezifischen Vorstellungen von Lernprozessen.

Lernen wird dabei als eine vom Subjekt ausgehende, auf das Objekt gerichtete intentionale Beziehungstiftung verstanden. „Der Prozess des Lernens und des Verstehens kann dabei durchaus als begriffliche Konstruktion ablaufen; das stünde nicht im Widerspruch zur phänomenologischen Auffassung“ (THEILMANN u. a. 2013, S. 401). Entscheidend ist dabei, dass eine aktive Ausrichtung des Lernenden auf das zu Lernende unabdingbar vorausgesetzt wird, bevor von kognitivem Verstehen und Lernen überhaupt ausgegangen werden kann. „Phänomenologen setzen ... bei der Konstitution der durch diese Ausrichtung gegebenen Beziehung an, die zwischen der lernenden/verstehenden Person und der Sache entsteht.“ (THEILMANN u. a. 2013, S. 401).

Zeitgenössische Didaktik konzentriert sich weitgehend auf die unterschiedlichen und vielfältigen Lern- und Lehrbeziehungen zwischen Lernenden und Lehrenden. In der phänomenologisch orientierten Didaktik kommt die Auseinandersetzung mit der intentionalen Beziehungstiftung zwischen dem lernenden Subjekt und der zu lernenden Sache hinzu. Grundlegend für Lernprozesse aus phänomenologischer Perspektive sind:

- ▶ die jeweiligen Subjekt-Objekt-Verhältnisse,
- ▶ die wechselseitigen Beziehungen zwischen Subjekt und Objekt,
- ▶ die Perspektivität und Aspekthaftigkeit subjektiver Erkenntnisfähigkeit,
- ▶ die Bedeutung subjektiver Erfahrung als Ausgangspunkt und
- ▶ Wissenschaftlichkeit als Versuch der Rationalisierung subjektiver Erfahrung.

Vor diesem Hintergrund lassen sich folgende Konsequenzen für die Lern- und Lehrprozesse einer phänomenologisch orientierten lebenswissenschaftlichen Didaktik ableiten:

1. Die lebenswissenschaftliche Didaktik des „Lebendigen Verstehens“ hat einen Doppelcharakter zum einen im Sinne der Didaktik (altgriechisch: „*didáskein*“, das Lehren) als Kunst des Lehrens und zum anderen im Sinne der Mathetik (altgriechisch: „*mathēsis*“, das Lernen) als Kunst des Lernens. Der Begriff der Mathetik war in der Neuzeit nahezu in Vergessenheit geraten, bis Hartmut VON HENTIG ihn 1985 wieder aus der historischen Versenkung holte. Der Begriff geht auf Johann Amos COMENIUS (1592–1670), den Begründer der neuzeitlichen Didaktik zurück (VON HENTIG 1985). Für COMENIUS war es selbstverständlich, dass die Prozesse des Lehrens und des Lernens in einem Zusammenhang stehen. Dabei orientiert sich

die Mathetik empfängerbezogen am Lernenden, während die Didaktik senderbezogen vom Lehrenden ausgeht. Im Verlauf der Neuzeit und insbesondere der modernen Entwicklung der Didaktik zu einer Disziplin der Pädagogik ist dieser grundlegende Zusammenhang zwischen Didaktik und Mathetik weitgehend aus dem Blick geraten und die Kunst des Lehrens und des Lernens wurde auf den Begriff der Didaktik reduziert und verengt.

In diesem Sinne wird Didaktik heute sehr eng vor allem als curriculare (lateinisch: „*currere*“, laufen) Schuldidaktik im Sinne der Lernziel- und Lernzweckorientierung, im besten Falle als Handlungsorientierung oder Kompetenzorientierung verstanden und praktiziert. Dabei herrschen im Grunde mechanische und formale Vorstellungen von einer weitgehenden Planbarkeit von Lern- und Lehrprozessen vor, z. B. nach dem Muster: Problem – Hypothese – Methode – Lösung. Viele Didaktiker/-innen wissen aus der täglichen Praxis, dass so ein Vorgehen letztlich jegliche Neugierde abtötet.

Darüber hinaus stehen Lern- und Lehrprozesse immer mit der Persönlichkeit und Präsenz des/der Lehrenden im Zusammenhang, im Sinne der Entstehung einer didaktischen Atmosphäre. Und damit stellt sich die grundsätzliche Frage, ob der/die Lehrende sich überhaupt auf solche wechselseitigen Prozesse einlässt oder eben nur das Unterrichtsthema durchzieht (vgl. BOLLNOW 1968). Von daher ist das Wiederaufgreifen der Mathetik eine notwendige Korrektur der einseitigen und verengten Annahme der modernen Didaktik, dass Lernen vor allem durch Belehrung stattfindet (vgl. VON HENTIG 1985). Insbesondere für eine zeitgemäße Weiterentwicklung der Theorie und Praxis der beruflichen Aus-, Fort- und Weiterbildung ist der Begriff der Mathetik im Zusammenhang mit erwachsenengerechter Bildung von ausschlaggebender Bedeutung. Aber auch im Spannungsverhältnis von Forschung und Lehre kann die Mathetik wichtige neue Impulse setzen. Die didaktischen Ansätze „Lernen durch Lehren“, „Peer to Peer“ und „forschendes Lernen“ lassen sich direkt davon ableiten.

2. Die lebenswissenschaftliche Didaktik des „Lebendigen Verstehens“ unterscheidet sich im Hinblick auf die Formen des Lernens von den weitgehend curricular geprägten zeitgenössischen Schuldidaktiken, indem sie insbesondere „unstete Formen“ des Lernens wieder in den Blick nimmt und didaktisch nutzbar macht (vgl. BOLLNOW 1968). Das Erstaunen und die Faszination sind die kognitiven und affektiven Grundlagen für selbsttätige Lernformen wie Ausprobieren, Entdecken, Experimentieren, Erforschen und Erfinden (vgl. EGAN/CANT 2014). Entsprechend versteht sie sich im Wesentlichen als eine Aktions- und Eventdidaktik und damit als komplementäre Ergänzung zu den weitgehend auf stete Lernformen begründeten curricularen Schuldidaktiken.

3. Die lebenswissenschaftliche Didaktik des „Lebendigen Verstehens“ versteht dabei das „Lebendige“ grundsätzlich nicht in einem Gegensatz zum „Technischen“, sondern betrachtet „Lebendiges“ und „Technisches“ als kontrastreiche komplementäre Aspekte unserer Lebenswelt. Viele der Aspekte des Lebendigen sind erst durch die Technik überhaupt wahrnehmbar, er-

kennbar und erlebbar. Erst im Spannungsfeld von Lebendigem und Technischem werden die charakteristischen Merkmale von beiden deutlich und vermittelbar. Hier hebt sich die Fachdidaktik des „Lebendigen Verstehens“ durch einen nicht durch Ausgrenzung des Menschen geprägten Naturbegriff vom Mainstream der zeitgenössischen Natur- und Umwelterziehung und der Bildung für nachhaltige Entwicklung deutlich ab. Mit dem Versuch, die Begriffe „Natur“ und „Nachhaltigkeit“ aus dem zeitgenössisch-mechanischen Verständnis von Umwelt herauszulösen und aus phänomenologischer Perspektive zu verstehen, leistet sie einen wichtigen Beitrag zur Nachhaltigkeitsdebatte.

Die Forschungswerkstatt Agrar- und Umweltbildung

Seit September 2014 konstituiert sich im Fachgebiet Fachdidaktik Agrar- und Gartenbauwissenschaften der Lebenswissenschaftlichen Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin die Forschungswerkstatt Agrar- und Umweltbildung. Die Ziele der Arbeitsgruppe sind:

- ▶ Entwicklung einer phänomenologisch orientierten lebenswissenschaftlichen Didaktik,
- ▶ Herausarbeitung der Bedeutung von Subjekt-Objekt-Verhältnissen,
- ▶ Herausarbeitung der Bedeutung von beziehungsstiftenden Prozessen zwischen lernenden Subjekten und Lernobjekten,
- ▶ Erweiterung des gegenwärtig fast ausschließlich durch die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Fachlehrer/-innen curricular verengten Begriffs der Didaktik im Sinne von informellen Formen des Lernens und unsteten Formen des Lernens,
- ▶ Herausarbeitung der Komplementarität von Didaktik und Mathetik.

Die Forschungswerkstatt Agrar- und Umweltbildung bezieht sich neben den naturwissenschaftlichen Grundlagen der Lebenswissenschaften explizit auf phänomenologische, anthropologische, hermeneutische, konstruktivistische sowie auf Ansätze der tier- und pflanzengestützten Didaktik. Diese unterschiedlichen Ansätze werden von der Arbeitsgruppe aufgegriffen, miteinander in Zusammenhang gebracht und für die didaktische Theorie und Praxis nutzbar gemacht. Für die praktische Umsetzung der Arbeitsergebnisse stehen im Fokus der Forschungswerkstatt:

- ▶ berufliche Bildung im Bereich der Agrarberufe sowie biologisch-technischer Laborberufe (domänenspezifisch),
- ▶ Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung (domänenspezifisch und querschnittsorientiert),
- ▶ Bildung in außerschulischen lebenswissenschaftlichen Bildungseinrichtungen, wie z. B. Botanische und Zoologische Gärten, Naturkunde- und Naturgeschichtliche Museen, Science Center u. a.,
- ▶ lebenswissenschaftliche Aktions- und Eventdidaktik, z. B. auf Bundesgartenschauen, Internationalen Gartenbauausstellungen, Fascination of Plants Days, Forschertagen, Lange Nacht der Wissenschaften, SchülerUni, Internationale Grüne Woche (IGW) u. a.,

- Citizen-Science-Projekte im Spannungsfeld von lebenswissenschaftlicher Forschung und Bildung.

Auf dem 9th International BGCI-Congress on Education in Botanical Gardens im April 2015 in St. Louis konnten die Ansätze für eine lebenswissenschaftliche Didaktik des „Lebendigen Verstehens“ erstmals einem breiteren Fachpublikum vorgestellt werden. Darüber hinaus laufen derzeit mehrere Antragsverfahren zu Forschungs- und Entwicklungsvorhaben der Forschungswerkstatt Agrar- und Umweltbildung. Die Forschungswerkstatt arbeitet interdisziplinär, interuniversitär, international und ist ausschließlich Drittmittel-finanziert.

*„Der Beginn aller Wissenschaften ist das Erstaunen,
dass die Dinge so sind, wie sie sind.“*

ARISTOTELES

13. „Lebendiges Verstehen“ in der beruflichen Bildung

Die Motivation zur Entwicklung der vorliegenden fachdidaktischen Ansätze des „Lebendigen Verstehens“ gründet sich auf meiner praktischen Lehrerfahrung als Leiter einer gärtnerischen Berufsbildungseinrichtung in den Jahren 2010 bis 2014. In der zeitgenössischen gärtnerischen Fachdidaktik wird üblicherweise überhaupt kein Unterschied bei der Vermittlung von lebendigen oder nichtlebendigen Phänomenen gemacht. Die Unterrichtsdidaktik ist im Grunde immer die Gleiche, ob es sich um die Handhabung und Wartung einer Motorsäge oder die Pflanzung und Pflege von Gehölzen handelt. Dabei wird weder das Charakteristische der Maschine noch der charakteristische „Eigensinn“ des Lebendigen hervorgehoben und mit den Lernenden erörtert. Dieser grundlegende Unterschied in der gärtnerischen Berufspraxis z. B. bei Baumpflanzungen kann sehr schnell zu vermeidbaren Streitigkeiten zwischen Kunden und ihren Nachbarn führen, wenn ein Baum „ganz überraschend“ über die Grundstücksgrenze hinauswächst. Es gehört zur Kernkompetenz des Gärtners, den „Eigensinn“ lebendiger Phänomene einschätzen zu können und das professionelle Handeln danach auszurichten.

Der spezifisch gärtnerische Kompetenzbereich ist der produktive Umgang mit lebendigen Pflanzen. Das Berufsbild Gärtner/-in ist neben der Faszination für lebendige Pflanzen und dem produktiven Umgang mit diesen vor allem durch den Einsatz verschiedenster Technologien geprägt. Im Berufsalltag Gärtner/-in gibt es keinen unüberwindbaren Gegensatz von Lebendigem und Technik, denn die Entstehung von gärtnerischen Produkten und Dienstleistungen zeichnet sich gerade durch das abgestimmte und wechselseitige Zusammenwirken sowohl lebendiger als auch technologischer Prozesse aus. Weder der naturwissenschaftlich orientierte gärtnerische Fachunterricht noch die Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung (BBnE) gehen bisher auf diese lebenswissenschaftlichen Fragestellungen und Zusammenhänge ein. Sowohl der gärtnerische Fachunterricht als auch die BBnE beschränken sich ausschließlich

auf die naturwissenschaftlichen und damit mechanischen Aspekte. Ein naturphilosophischer Rückschluss zu den lebendigen Phänomenen wird dabei nicht gezogen.

Die fachdidaktischen Ansätze des „Lebendigen Verstehens“ werden zunächst exemplarisch für die gärtnerische Aus- und Weiterbildung mit Schwerpunkt Pflanze konzipiert, können aber grundsätzlich auch auf andere landwirtschaftliche, biologisch-technische, medizinische, pflegerische und pädagogische Berufe, bei denen der Umgang mit dem Lebendigen im Mittelpunkt steht, übertragen werden. Im Fokus der Implementierung für die berufliche Bildung stehen:

- ▶ ergänzende Curriculaentwicklung für den Fachkundeunterricht (domänenspezifisch),
- ▶ ergänzende Curriculaentwicklung Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung (domänenspezifisch und querschnittsorientiert),
- ▶ außerschulische Bildungsangebote auf Gartenschauen und in Botanischen Gärten,
- ▶ Aus- und Weiterbildung von Berufsschullehrer/-innen,
- ▶ Aus- und Weiterbildung von Ausbilder/-innen.

*„Alles Große in dieser Welt geschieht nur,
weil jemand mehr tut, als er tun muss.“*

Hermann GMEINER

14. Modellvorhaben „Lebendiges Verstehen“ und wissenschaftliche Begleitforschung

Die praktische Erprobung und Implementierung der fachdidaktischen Ansätze des „Lebendigen Verstehens“ in die berufliche Bildung wird letztlich nur über Modellvorhaben möglich sein. Dabei erscheint es notwendig, von Anfang an alle Partner/-innen der beruflichen Bildung von der Aus- und Weiterbildung der Berufsschullehrer/-innen und Ausbilder/-innen und von überbetrieblichen Ausbildungseinrichtungen bis hin zu Berufsschulen und Ausbildungsbetrieben im Sinne einer Lernortkooperation in das Modellvorhaben einzubeziehen. Insbesondere für die wissenschaftliche Begleitung von Modellvorhaben ergeben sich hierbei völlig neue Herausforderungen. Das Innovationsziel des fachdidaktischen Ansatzes des „Lebendigen Verstehens“ ist eine tief greifende Neugestaltung des Lernens anhand lebendiger Phänomene im Sinne einer Balance zwischen naturwissenschaftlichen Erkenntnissen und normativen Setzungen sowie der inneren Lebendigkeit und dem Bedürfnis nach Narration der Lernenden. Dabei geht es letztlich um die „Wiederentdeckung“ der subjektiven Erfahrung als Ausgangspunkt der Wirklichkeit und die Rolle der Wissenschaft als ein darauf aufbauender Rationalisierungsprozess dieser Erfahrung (vgl. THEILMANN u. a. 2013, S. 9). Im Kontext industrieller Facharbeit und Berufsbildung fordert Fritz BÖHLE (2015) eine neue Inwertsetzung der Erfahrung.

Der Kern der phänomenologisch orientierten lebenswissenschaftlichen Fachdidaktik ist die epistemologische Überzeugung, dass das individuelle Lernen nicht in einer Art von subjektiver Erkenntnis einer objektiv gegebenen Realität besteht, sondern als eine wechselseitige Beziehung zwischen verstehen wollenden Menschen und ihrem agierenden Gegenüber (vgl. THEILMANN u. a. 2013, S. 10 f.). Lernprozesse sind vor diesem Hintergrund nicht nur als Lern- und Lehrsituationen zwischen Lernenden und Lehrenden, sondern vor allem auch als „beziehungsstiftende Prozesse“ zwischen Lernenden und Lernobjekten zu verstehen. Erst in diesem wechselseitigen Prozess verwirklicht sich lebendiges Verstehen und Lernen. Diese phänomenologische Grundhaltung fordert uns auf, die zeitgenössisch als selbstverständlich oder als nicht hinterfragbar erachteten wissenschafts- und erkenntnistheoretischen Grundlagen, die daraus resultierenden fachdidaktischen Konsequenzen, aber auch die persönlichen epistemologischen Überzeugungen zu reflektieren.

Zentrale Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung wäre es, diesen wissenschafts- und erkenntnistheoretischen Reflexionsprozess der Beteiligten wissenschaftlich zu fundieren und entsprechend methodisch zu moderieren. Erst auf Grundlage dieses Reflexionsprozesses lassen sich neue lebenswissenschaftliche Lern- und Lehrformen des „Lebendigen Verstehens“ für die berufliche Bildung entwickeln, gestalten und nutzbar machen.

Sowohl von fachdidaktischer Seite als auch von der Seite der wissenschaftlichen Begleitung müssten hierzu phänomenologische Sichtweisen und Herangehensweisen Berücksichtigung finden.

Literatur

- ARISTOTELES: Über die Seele. Stuttgart 2011
- ARISTOTELES: Metaphysik. Stuttgart 2011
- ARISTOTELES: Über Werden und Vergehen. Stuttgart 2011
- BOLLNOW, Otto Friedrich: Die pädagogische Atmosphäre. Essen 2001
- BOLLNOW, Otto Friedrich: Mensch und Raum. Stuttgart 1994
- BOLLNOW, Otto Friedrich: Das Wesen der Stimmungen. Frankfurt am Main 1956
- BÖHLE, Fritz: Erfahrungswissen jenseits von Erfahrungsschatz und Routine. In: DIETZEN, Agnes; POWELL, Justin J.; BAHLE, Anke; LASSNIGG, Lorenz (Hrsg.): Soziale Inwertsetzung von Wissen, Erfahrung und Kompetenz in der Berufsbildung. Weinheim 2015
- BRENTANO, Franz Clemens: Psychologie vom empirischen Standpunkt. Hamburg 2013
- BROCKMANN, John: Leben, was ist das? Ursprünge, Phänomene und die Zukunft unserer Wirklichkeit. Frankfurt am Main 2009
- DABROCK, Peter; BÖLKER, Michael; BRAUN, Mathias; RIED, Hans: Was ist Leben – im Zeitalter seiner technischen Machbarkeit? Freiburg i. Br. 2011
- DÜRR, Hans-Peter: Warum es um das Ganze geht. Neues Denken für eine Welt im Umbruch. Frankfurt am Main 2014

- DÜRR, Hans-Peter: Es gibt keine Materie! Revolutionäre Gedanken über Physik und Mystik. Amerang 2012
- DÜRR, Hans-Peter: Das Lebende lebendiger werden lassen. München 2011
- EGAN, Kieran; CANT, Annabella: The wonder-full Education. The Centrality of Wonder in Teaching and Learning Across the Curriculum. New York 2014
- GADAMER, Hans-Georg: Hermeneutik im Rückblick. Tübingen 1995
- GOTTSCHALK, Gerhard: Welt der Bakterien. Die unsichtbaren Beherrscher unseres Planeten. Weinheim 2009
- HACKER, Jörg; HECKER, Michael: Was ist Leben? Stuttgart 2012
- HAZEN, Robert: Was ist Leben? Ob wir fremde Lebensformen immer erkennen würden, ist fraglich. In: Spektrum der Wissenschaft (2010) 10, S. 66–70
- HEIDEGGER, Martin: Anmerkungen zu Jaspers. In: Ders.: Wegmarken. Frankfurt am Main 2013
- HENTIG, Hartmut von: Wie frei sind freie Schulen? Gutachten für ein Verwaltungsgericht. Stuttgart 1985
- HILT, Annette: Ousia – Psyche – Nous: Aristoteles' Philosophie der Lebendigkeit. Freiburg i. Br./München 2005
- HUSSERL, Edmund: Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Freiburg i. Br./München 2005
- KINJI, Imanishi: Welt der Lebewesen. München 2002
- KEGEL, Bernhard: Die Herrscher der Welt. Wie Mikroben unser Leben bestimmen. Köln 2015
- KESSEL, Thomas: Phänomenologie des Lebendigen. Heideggers Kritik an den Leitbegriffen der neuzeitlichen Biologie. Freiburg i. Br./München 2011
- KLAPPENEGGER, Gabriele: Offenheit für die Fülle der Erscheinungen. Stuttgart 2007
- LAHAV, Noam: Biogenesis. Theories of Life's Origin. Oxford 1999
- LA METTRIE, Julien Offray de: L'homme machine. (dt.: Der Mensch als Maschine). Stuttgart 1981
- MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco: Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln der Erkenntnis. Frankfurt am Main 2012
- MAYER-SCHÖNBERGER, Viktor; CUKIER, Kenneth: Die Revolution, die unser Leben verändern wird. München 2013
- MAYR, Ernst: Das ist Biologie. Die Wissenschaft des Lebens. Heidelberg 2010
- MAYR, Ernst: Konzepte der Biologie. Stuttgart 2005
- MAYR, Ernst: Das ist Evolution. München 2005
- MÖLLING, Karin: Supermacht des Lebens. Reisen in die erstaunliche Welt der Viren. München 2015
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm: Fröhliche Wissenschaft. Stuttgart 2010
- OBERMAIER, Dieter Franz: Mensch im Raum und Raum im Menschen. Der Raum als wissenschaftliches Problem und der Raum als ein erlebter Raum. Unveröff. Studienarbeit am Fachbereich Stadt- und Landschaftsplanung an der Gesamthochschule Universität Kassel 1996
- OBERMAIER, Dieter Franz: Zwischen Kooperation und Konfrontation. Historische Betrachtung der staatlichen Institutionalisierung von Natur- und Landschaftsschutz in Deutschland von den Anfängen bis 1935. Unveröff. Diplomarbeit am Fachbereich Stadt- und Landschaftsplanung an der Gesamthochschule Universität Kassel 1994
- RANDOW, Gero von: Surren, blinken, leben. Dar.: Gruß aus der Wohnmaschine 15.05.2014. In: Zeit online. – URL: <http://www.zeit.de/serie/surren-blinken-leben>
- REHDER, Helmut: Was ist Evolution? Beitrag zum Darwinjahr 2009. München 2009

- REICH, Kersten: Die Ordnung der Blicke. Perspektiven des interaktionistischen Konstruktivismus. 2 Bände. Neu-wied 1998
 Band 1: Beobachtung und die Unschärfen der Erkenntnis
 Band 2: Beziehung Lebenswelt
- ROBISCHON, Marcel: Vom Verstummen der Welt. Wie uns der Verlust der Artenvielfalt kulturell verarmen lässt. München 2012
- Auf Chinesisch erschienen als: „從世界變得寂靜開始：生物多樣性的衰減如何導致文化貧乏“, Faces Publications, a division of Cité Publishing Ltd, Taipei 2014
- SCHMITZ, Hermann: Kurze Einführung in die Neue Phänomenologie. Freiburg i. Br. 2012
- SCHMITZ, Hermann: Der Leib. Berlin/Boston 2011
- SCHRÖDINGER, Erwin: Was ist Leben? München/Berlin 2015
- SEIDEL, Wolfgang: Die Weltgeschichte der Pflanzen. Frankfurt am Main 2012
- SIMMEL, Georg: Das Individuum und die Freiheit: Essais. Frankfurt am Main 1993
- THEILMANN, Florian; BUCK, Peter; MURMANN, Lydia; ØSTERGAARD, Edvin; HUGO, Aksel; DAHLIN, Bo; AESCHLI-MANN, Ulrich; RITTERSBACHER, Christa: Phänomenologische Naturwissenschaftsdidaktik. Erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Positionierung und erziehungswissenschaftliche Folgerungen. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften (2013) Jg. 19, S. 397–416
- THIENEMANN, August Friedrich: Leben und Umwelt. Vom Gesamthausalt der Natur. Kassel 1989
- UEXKÜLL, Jakob Johann von: Umwelt und Innenwelt der Tiere. Heidelberg/Wiesbaden 2014
- UEXKÜLL, Jakob Johann von: Der Sinn des Lebens. Gedanken über die Aufgaben der Biologie. Mitgeteilt in einer Interpretation der zu Bonn 1824 gehaltenen Vorlesung des Johannes MÜLLER: Von dem Bedürfnis der Physiologie nach einer philosophischen Naturbetrachtung. Stuttgart 1977
- WILSON, Edward O.: Die soziale Eroberung der Erde. München 2013
- WILSON, Edward O.: Die Zukunft des Lebens. Berlin 2002
- WILSON, Edward O.: Die Einheit des Wissens. Berlin 1998
- WILSON, Edward O.: Biophilie. Cambridge 1984

Links

- Otto Friedrich Bollnow Gesellschaft e. V.
<http://www.otto-friedrich-bollnow.de>
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)
<http://www.bmbf.de/de/23672.php>
<http://www.bmbf.de/de/1237.php>
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG)
http://www.dfg.de/dfg_profil/geschaefsstelle/struktur/index.jsp?id=024
- Vortrag von Hans-Peter Dürr (2010): Gespräch zur Quantenphysik
www.youtube.com/watch?v=FBG8aJr6wjc

Vortrag von Hans-Peter Dürr (2002): „Wir erleben mehr als wir begreifen“

<http://www.youtube.com/watch?v=oVEQoUynYHk>

Vortrag von Hans-Peter Dürr (1997): Ist Biologie nur Physik ... von gestern?

<http://www.youtube.com/watch?v=nArFh59EnkM>

FOCUS Online

http://www.focus.de/familie/freizeit/fehlender-kontakt-zur-natur-haelfte-der-kinder-ist-noch-nie-auf-baum-geklettert_id_4471542.html

Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Biologie, Fachdidaktik

<http://www2.hu-berlin.de/biologie/biodidaktik/forschung/index.html>

Lebenswissenschaftliche Fakultät

<https://fakultaeten.hu-berlin.de/de/lewi>

Gottfried Wilhelm Leibniz e. V. (Sektionen)

<http://www.leibniz-gemeinschaft.de/ueber-uns/organisation/sektionen/>

Leopoldina – Nationale Akademie der Wissenschaften

<http://www.leopoldina.org/de/wissenschaft/lebenswissenschaften/>

Nationale Kontaktstelle für Europäische Forschungsförderung in den Lebenswissenschaften (Horizont 2020)

<http://www.nks-lebenswissenschaften.de/>

Netzwerk Philosophie der Lebenswissenschaften

<http://www.philbio.de/>

Topowiki

<http://www.topowiki.de/wiki/Relation>

UNESCO

<http://www.unesco.de/lebenswissenschaften.html>

**Perspektive Erwachsenenbildung
und Organisationspädagogik**

Ortfried Schöffter

Bildung im Medium von Forschung – Forschung im Medium von Bildung

Strategien einer lernförderlich gestaltenden Entwicklungs- begleitung

Gegenwärtig erfährt das Verhältnis zwischen Wissenschaft und Gesellschaft eine tief greifende Transformation. Damit eröffnet sich auch ein breites Spektrum unterschiedlicher Funktionsbestimmungen von wissenschaftlicher Evaluation. Vor diesem historischen Hintergrund wird das dezidiert pädagogisch gefasste Format einer lernförmig gestaltenden Entwicklungsbegleitung als ein wichtiger Ertrag der in den letzten Jahrzehnten vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) initiierten und geförderten Projekte in der Weiterbildung dokumentiert. Genauer bestimmbar wird inzwischen in ihren methodologischen Prinzipien, wissenschaftstheoretischen Begründungen und einer forschungsethischen Programmatik eine bereits in der Praxis bewährte Planungsphilosophie, hinter die zukünftige Ansätze pädagogischer Begleitforschung von bildungspolitisch motivierten Gestaltungsprojekten nicht mehr zurückfallen sollten. Im Ergebnis wird daraus eine relationstheoretische Ausdeutung entwicklungsbegleitender Bildung in Kontexten von Praxisforschung schrittweise vorgenommen und in ihrer methodischen Verschränkung von Forschung und Bildung zur Diskussion gestellt.

1. Einführung

1.1 Einladung zum Umdenken

Bei der nachfolgend ausgearbeiteten Programmatik eines lernförmig gestaltungsbasierten Forschungszugangs formativer Evaluation handelt es sich um die „summa“, also um den sinnstiftend verdichtenden Ertrag aus vieljährigen praktischen Einzelerfahrungen im Kontext von Drittmittelprojekten an der Humboldt-Universität zu Berlin.¹ In dem hier ausgewerteten

1 Es handelt sich u. a. um folgende Entwicklungs- und Gestaltungsprojekte: die KBE-Projekte „Treffpunkt Lernen“ (vgl. BERGOLD/MÖRCHEN/SCHÄFFTER 2002) und „Lernort Gemeinde“ (vgl. MÖRCHEN/TOLKSDORF 2009); das Projekt LiWE im Programm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ (vgl. AULERICH 2006), das BLK-Modellversuchsprogramm „Lebenslanges Lernen“ (vgl. SCHÄFFTER/HILLIGER/VON KÜCHLER 2003), das Projekt LEWUS (vgl. FAULSEIT-STÜBER/GEMENTZ 2008), das Projekt „Transnational Empowerment“ im Programm Ida (vgl. Schicke/Gorecki/Schöffter 2014). Vgl. auch in der HU-Homepage unter Downloads Prof. Schöffter: V. Projektberichte. – URL: <https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/ebwb/team/schaeffter> (Stand 18.05.2015).

Forschungsschwerpunkt bewegte sich die Zusammenarbeit zwischen Universität und Weiterbildungspraxis im Rahmen einer wissenschaftlichen Begleitung von bildungspolitisch motivierten und vom BMBF finanziell geförderten Entwicklungs- und Gestaltungsprojekten in der beruflichen Weiterbildung und der Erwachsenenbildung in zivilgesellschaftlichem Engagement. Praxisfeldintegrierte Forschungsansätze nehmen in formativ mitgestaltender Projektbegleitung eine intermediäre Position zwischen disziplinärer Forschung und pädagogischer Mitarbeiterfortbildung ein. An dieser Schnittstelle verschränkt sich ein disziplinäres Interesse an der Exploration neuer Felder lebensbegleitenden Lernens im Erwachsenenalter mit dazu geeigneten Ansätzen theoriegenerierender Projektbegleitung zu einem noch ungewohnten Aufgabenprofil von Praxisforschung.

Dieses Profil gilt es, in den folgenden Überlegungen genauer zu schärfen. Dabei gerät man in die von HABERMAS beschriebene „neue Unübersichtlichkeit“, wie sie in ihrer komplexen Hybridität für die reflexive Moderne (BECK/GIDDENS 1996; MOEBIUS/RECKWITZ 2008) kennzeichnend ist und die folglich eine Klärung neuartiger Begrifflichkeit bzw. eine Neufassung vertrauter Begriffe erforderlich macht. In einer historischen „Epoche der Ungewissheit“ wird zudem ein dramatischer Wandel im Verhältnis zwischen Wissenschaft und Gesellschaft virulent, der erhebliche Auswirkungen auf die bisherigen Institutionalformen von Forschung hat. Demzufolge geht es „gegenwärtig um nichts Geringeres als darum, den epistemischen Kern der Wissenschaft, und somit einen der zentralen Bestandteile des Wissenschaftsbildes neu zu bestimmen“ (NOWOTNY 1999, S. 29). Angesichts eines zunehmenden „Autoritätsverlusts der Wissenschaft“ gälte es, den „Anspruch auf ihre Sonderstellung und auf die Institutionalisierung ihrer relativen gesellschaftlichen Autonomie“ und damit ihren institutionellen „Exklusivitätsanspruch“ zurückzunehmen und sich ihrer genuin epistemischen Funktion innerhalb des gesellschaftlichen Gesamtzusammenhangs wieder stärker zu vergewissern (NOWOTNY 1999, S. 30). Helga NOWOTNY, Peter SCOTT und Michael GIBBONS fordern daher zu einer „*Re-Thinking Science*“ auf (NOWOTNY u. a. 2001; vgl. auch SCHNEIDEWIND/SINGER-BRODOWSKI 2014). Fruchtbar könnte sich dabei auch erweisen, wenn bei der nun anstehenden Entwicklung praxisfeldintegrierter Forschung und wissenschaftlicher Weiterbildung Anschluss gefunden würde an den sich zunehmend verbreiternden internationalen Diskurs zu einer „postakademischen Wissenschaft“ (ZIMAN 1996; BAMMÉ 2004) und in diesem Zusammenhang zu einem kulturwissenschaftlich angeleiteten wissenschaftssoziologischen Verständnis von hybriden Institutionalformen transdisziplinärer Sekundärwissenschaften wie beispielsweise Umwelt- und Klimaforschung, zu denen man fraglos auch den disziplinübergreifenden Komplex lebensbegleitender Bildungsprozesse im Verlauf einer „Humanontogenese“ zuordnen könnte (vgl. dazu LENZEN 1997; zum Konzept einer „Real Science“ vgl. ZIMAN 2002).

Eine derartige Einladung zu einem grundsätzlichen Umdenken bezieht sich folglich auf ein funktionspezifisches Verständnis von „wissenschaftlicher Dienstleistung“, das allerdings noch einer genaueren Klärung bedarf. Der Vorschlag, wissenschaftliche Evaluationsverfahren als „Pädagogische Dienstleistung“ zu verstehen und in ihren Formaten professionell aus-

zugestalten, sollte daher nicht utilitaristisch verkürzt und vor allem nicht als Ökonomisierung missverstanden werden. Diese Gefahr mag aufgrund eines betriebswirtschaftlich verengten Verständnisses des bisherigen Dienstleistungsbegriffs naheliegen. Von den Bildungswissenschaften, aber auch vom Mainstream der Betriebswirtschaftslehre, an die man sich allzu häufig anzulehnen pflegt, wurde nämlich ein sich seit einiger Zeit abzeichnender Begriffswandel bislang noch nicht hinreichend in seinen epistemologischen Konsequenzen mitvollzogen. Die kategoriale Bedeutungsverschiebung, die gegenwärtig einsetzt, erklärt sich aus einem historischen Epochenbruch, der sich weltweit von der *Industrieökonomie* hin zu einer *Dienstleistungsökonomie* und damit zu einer strukturell neuartigen Formation der „nächsten Gesellschaft“ (vgl. BAECKER 2007, S. 8 f.) vollzieht. Die gesellschaftliche Transformationsbewegung macht nun eine Neubestimmung des Dienstleistungsbegriffs erforderlich, und zwar in Abgrenzung zu seiner bisherigen substanzialistischen und hin zu einer relationstheoretischen Bestimmung (SCHÄFFTER 2014d). Dienstleistung beschränkt sich demzufolge nicht mehr auf die einseitige Befriedigung einer manifesten oder fremd zugeschriebenen Bedarfslage, sondern hat sich im Rahmen einer „interaktiven Wertschöpfung“ mit Entwicklungsproblemen auseinanderzusetzen, bei denen man es mit einer „beidseitigen Kontingenz“ von Ausgangslage und Ziel zu tun bekommt. Dies erfordert Veränderungen in der theoretischen Erkenntnishaltung, die im folgenden Text auch den Leser/-innen abverlangt werden (vgl. SCHÄFFTER 2014c, S. 39 f.). Aus einer pragmatischen Sicht der europäischen Wissenschaftspolitik formulieren dies CARACOSTAS und MULDER auf ihre Weise wie folgt: „We tried to show, that research and innovation must brought closer to society if there is to be support for the new policies of growth through intangible investment. Strengthening the place of users in innovative processes would thus be a new policy of ‚stimulating demand from users-consumers themselves‘ rather than a classic policy of revitalisation through public spending“ (CARACOSTAS/MULDER 1998, S. 153). Sie betonen die Bedeutung von „producer-user asymmetries and problems of mediation“ und sprechen damit genau das hier zu behandelnde Entwicklungsziel einer Verschränkung von Forschung und Kompetenzerwerb aus Sicht der EU an: „The term ‚professionalising‘ public action refers here to this imperative of improving the effectiveness of the real impact of public aid to research and innovation“ (ebenda). Kritisch im Blick gehalten werden muss dabei aber auch die Gefahr, dass Wissenschaft, Forschung und Bildung nicht mehr als allen zugängliche „Wissensallmende“ geschützt wird, sondern zur Ware verkommt (vgl. GIBBONS/WITTRICK 1985). Als Antwort auf eine derartige „European vision of research and innovation policies for the 21st century“ haben sich im Kontext der deutschen Projektförderung neuartige Bildungsformate herausgebildet (SCHÄFFTER 2014c). „Dienstleistung“ bietet als Kategorie somit in der „reflexiven Moderne“ (BECK/GIDDENS 1996) professionelle Strategien zum produktiven Umgang mit doppelseitiger Unbestimmtheit. Hierin besteht die gegenwärtig anstehende strukturelle Herausforderung bei der lernförderlichen Unterstützung von zukunfts-offenen Prozessen eines transitorischen Übergangs (vgl. VON FELDEN/SCHÄFFTER/SCHICKE 2014). Aufgrund einer derartigen „Positivierung des Unbestimmten“ (GAMM 1994;

FUNTOWICZ/RAVENTZ 2010), die das bisherige Denken einer linearen Fortschreibung von Vergangenheit in Gegenwart und Zukunft (SCHÄFFTER 2012b) ablöst, bedürfen auch die Funktionsbestimmung von Weiterbildung, ihre Institutionalformen und Bildungsformate einer Neujustierung (vgl. SCHÄFFTER 2014a). Steuerungstheoretisch betrachtet, geht es dabei um einen, von Günther SCHMID aus Sicht einer ökonomischen Theorie der Politik beschriebenen, „Paradigmenwechsel von steuernder zu lernender Gestaltung“ (SCHMID 2014, S. 138).

Will man daher aufseiten der Bildungspolitik und Bildungstheorie Anschluss finden an die gegenwärtige sozialökonomische Theorieentwicklung im Hinblick auf „zukunftserschließende“ Steuerungsmodelle, so verlangt dies zunächst, sich von der kurzschlüssigen Gleichsetzung von Ökonomie mit quantitativ formalisierter Marktlogik zu verabschieden, wie sie in den letzten Jahrzehnten auch von der Pädagogik oft allzu willfährig übernommen wurde, obwohl man gleichzeitig ihre „Ökonomisierung“ beklagte. Gesellschaftliche Entwicklung lässt sich im Sinne eines Bildungsprozesses nur unzureichend am Modell des „rational choice“ eines formalen Angebots-Nachfrage-Mechanismus erklären. Erst aus einer sozial-ökonomischen Position heraus wird der Blick wieder frei für die wirtschaftssoziologischen Theoriediskurse zu spezifischen „Grenzen des Marktes“ (BECKERT 1997), zur sozialwissenschaftlichen Rekonstruktion der „Märkte als soziale Strukturen“ (BECKERT/DIAZ-BONE/GANSSMANN 2007), zu den ökonomischen Erklärungsansätzen zur Bildung als „Non-Profit-Organisation“ (SCHÄFFTER 1994) sowie zu der zivilgesellschaftlich motivierten, aber dennoch „ökonomisch“ ausgerichteten „Gemeingut-Bewegung“ (HELFRICH/HEINRICH-BÖLL-STIFTUNG 2009), die hier als genuin sozial-ökonomische Referenztheorien herangezogen werden können (zu Konzepten einer „erweiterten Stakeholder-Ökonomie“ im Sinne einer „Ökonomie der Betroffenen und Mitwirkenden“ vgl. ELSTNER/GRENZDÖRFER 1998; SCHÄFFTER 1998). Ökonomisches Denken wird in diesen Diskursen wieder aus einer kultur- und sozialwissenschaftlichen Sicht zurückgewonnen (vgl. auch EXNER/KRATZWALD 2012).

Hierin besteht ein zentrales gesellschaftspolitisch motiviertes Anliegen der folgenden Argumentation. Im Deutungskontext der Gemeingutbewegung lassen sich schließlich auch Konzepte einer formativ und partizipatorisch angelegten Evaluation als ko-produktiv angelegte Formen wissenschaftlicher Dienstleistung beschreiben und in ihren konzeptionellen Eckpunkten forschungsethisch begründen. Hierzu wird es allerdings erforderlich sein, gleich von Beginn an deutlich und entschieden zwischen unterschiedlichen und ggf. auch gegensätzlichen Leistungsprofilen von Evaluation zu differenzieren. Erst dann werden sich Missverständnisse hinsichtlich einer wissenschaftstheoretischen Positionierung von formativ unterstützender wissenschaftlicher Entwicklungsbegleitung vermeiden lassen, die leider vornehmlich mit den in den siebziger Jahren gescheiterten Ansätzen des „Action Research“ (HAAG u. a. 1972; KORDES 1995) gleichgesetzt wird. Bereits an dieser Stelle muss daher auf den *relationstheoretischen Zugang* der folgenden Überlegungen hingewiesen werden, durch den sich das hier vertretene Dienstleistungskonzept grundsätzlich von dualistisch angelegten *Dichotomien* im Theorie-Praxis-Verhältnis unterscheidet.

1.2 Wissenschaftliche Evaluation versus disziplinäre Forschung

Da es für die nun folgende Argumentation von weitreichender Bedeutung ist, das Konzept einer lernförderlichen Entwicklungsbegleitung von den professionspolitischen Begründungen disziplinärer Forschungsinteressen kontrastiv abzugrenzen und es stattdessen in den Begründungszusammenhang einer formativen Evaluation zu stellen, beginnen wir zunächst mit der Klärung eines umfassenden, spezifische Formate übergreifenden Evaluationsbegriffs, um dann zum entscheidenden Unterschied zwischen disziplinären Erkenntnisinteressen und praxisfeldimmanenter Wissensproduktion zu kommen.

1.2.1 Evaluation als vorläufiger Arbeitsbegriff

Unter Evaluation versteht man, zunächst noch allgemein gesprochen, jede systematisch angelegte Auswertung, die mit methodischen Instrumenten der empirischen Sozialforschung Daten erhebt und diese unter einer spezifischen Zielsetzung oder einem besonderen Erkenntnisinteresse bewertet.

„Evaluierungen bemühen sich um die Einschätzung des Wertes von Programmen und deren Leistungen in einem gegebenen historischen, sozio-kulturellen und ökonomisch-politischen Kontext.“

(WESSELER 1994, S. 873)

Temporaltheoretisch lässt sich zwischen drei Herangehensweisen differenzieren, die jeweils zu unterschiedlichen Ergebnissen führen:

1. die Planungsperspektive einer *ex-ante Evaluation* im Sinne einer Machbarkeitsstudie,
2. die Prozessperspektive einer *formativen on-going Evaluation* und
3. die Wirksamkeitsperspektive einer *summativen ex-post Evaluation* (STOCKMANN 2004).

Mit dem Anspruch auf wissenschaftliche Evaluation verbindet sich gemeinhin die Vorstellung von einem objektiv strengen Realitätstest, der den Schleier möglicher (Selbst-)Täuschungen zerreißt und einen unverfälschten Blick auf Erfolg und Misserfolg einer Unternehmung, welcher Art auch immer, aufklärend freilegt. Dies hat zur Folge, dass dezidiert pädagogischen Ansätzen wie partizipatorisch angelegter Erfolgskontrolle oder selbstevaluativen, reflexiv angelegten Verfahren tendenziell mit gewisser Skepsis begegnet wird, insofern sie nicht ebenfalls einer externen Wirkungskontrolle unterworfen werden. Der objektivierende Außenstandpunkt scheint im Rahmen einer traditionellen Steuerungsphilosophie ein höheres Maß an „Wahrheit“ und fachlicher Zuverlässigkeit zu verbürgen als eine selbstreflexive Betroffenheitsperspektive. Einer solchen Einschätzung liegt allerdings eine essenzialistische Epistemologie zugrunde, die dem *externen Standort* einen privilegierten Zugang zur Welt zuschreibt und subjektive Innensicht eher als ein Erkenntnishindernis deutet. Inwieweit dies für jeden Erkenntnisgegenstand gilt, wird in den fol-

genden Überlegungen genauer zu klären sein. Insofern ist es nicht unwichtig, dass auch Formen der Gegenstandsbestimmung und Gegenstandskonstitution in den Blick genommen werden. Aus einer relationstheoretischen Sicht (SCHÄFFTER 2014a), vor allem aber in einem bildungswissenschaftlichen Deutungszusammenhang, bekommt man es bei pädagogischer Evaluation folglich mit dem bekannten Spannungsverhältnis zwischen externen und internen Kontrollüberzeugungen, also zwischen Selbstzwang und Fremdzwang (ELIAS 1983) zu tun, wie es als bildungstheoretische Grundsatzfrage bereits von Theodor LITT unter dem programmatischen Titel „Führen oder Wachsen lassen“ analysiert wurde (LITT 1960) und bei ihm letztlich eine relationstheoretische, das heißt in seinem Fall eine „dialektische“ Antwort erhalten hatte. Hinter diesen disziplinären Erkenntnisstand hinsichtlich eines „pädagogischen Grundproblems“ sollte eine gegenwärtige Konzeptualisierung von genuin pädagogisch angelegter Evaluation nicht zurückfallen, gerade wenn sie sich an Methoden empirischer Forschung aus anderen disziplinären Kontexten orientiert bzw. sich mit deren dualistischen Verständnis von Objektivität zu legitimieren versucht.

1.2.2 Zur Differenz zwischen disziplinären und anwendungsbezogenen Forschungsinteressen

In den folgenden Überlegungen wird es daher darum gehen, zunächst in einem *ersten Teil* grundsätzlich zwischen unterschiedlichen Evaluationsstrategien, ihren je besonderen Funktionsbestimmungen und professionellen Prinzipien aus einem primär systematischen Interesse heraus zu unterscheiden. Dabei wird ersichtlich, dass Evaluation über ein dualistisches Subjekt-Objekt-Verhältnis hinaus auch als ein relationales Bedingungsgefüge zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Instanzen und sozialen Akteursgruppen verstanden werden kann, deren Beziehungsstruktur recht unterschiedlichen Leistungserwartungen gerecht werden muss und daher in der Tat differente Profilierungen aufweist. Mit diesem ersten Klärungsschritt wird somit Evaluation als Gegenstandsbereich auf einer grundagentheoretischen Ebene kontingent gesetzt (vgl. zur Kontingenzperspektive auf den Gegenstand SCHÄFFTER 2011) und damit einer dogmatischen Verabsolutierung ausgewählter Evaluationskonzepte grundsätzlich widersprochen. Es gibt folglich keine dekontextualisierte Evaluationsmethode mit Anspruch auf universelle Geltung. Im pluralistisch verfassten Möglichkeitsraum eines im ersten Teil umschriebenen relationalen Feldes wird es im zweiten Teil möglich, unter dem Aspekt der Innen-Außen-Beziehung eine besondere Spielart von Evaluation zu identifizieren und zu begründen, die in diesem Beitrag als das besondere *Format einer „pädagogischen Dienstleistung“* zur Diskussion gestellt werden soll, in dem sich praxisfeldintegrierte Forschung mit reflexiven Bildungsprozessen verschränken.

Mit ihm wird ein bildungswissenschaftliches Bezugssystem eingeführt, in dem Evaluation als Forschungskontext zur *lernförderlich mitgestaltenden Entwicklungsbegleitung* den konzeptuellen Begründungsrahmen einer „Begleitforschung“ erhält, in der sie sich in ihrer pädagogischen Funktionsbestimmung dezidiert von „nicht-pädagogischen“ Evaluationsansätzen

anderer Disziplinen unterscheiden lässt. Für „nicht-pädagogische Evaluation“ ist es nämlich methodologisch ohne Belang, ob die „Probanden“ im untersuchten Praxisfeld im Rahmen des Evaluationsverfahrens einen für sie relevanten Lernprozess fachlicher Selbstklärung und Aneignung erfolgreich durchlaufen. Für ihre Auffassung sind mitlaufende Lerneffekte zwar erfreuliche, aber keinesfalls notwendige und daher methodisch nicht intentional herbeigeführte Nebenwirkungen eines Evaluationsverfahrens. Damit ist bereits die *differentia specifica* des Begriffs „pädagogische Evaluation“ eingeführt: Ihre Datenbasis beruht nicht auf objektiv vorgegebenen Sachverhalten, sondern wird erst im Verlauf einer Entwicklungsbegleitung in hermeneutischen Prozessen reflexiven Lernens als kontextspezifisches Wissen erzeugt und lässt sich daraufhin schließlich als ein partizipativ erarbeiteter Forschungsertrag im Sinne einer *Wissensproduktion* dokumentieren.

Mit der pädagogischen (Selbst-)Verpflichtung von Evaluation auf ihre Lernförderlichkeit für das von ihr untersuchte Praxisfeld stößt man auf eine grundsätzliche *Differenz zwischen Evaluation und disziplinärer Forschung*. Anlass und Erkenntnisinteresse disziplinärer Forschung entstehen aus dem funktionalen Kontext eines sich selbst reproduzierenden Wissenschaftssystems, setzen sich dann aus dessen systemspezifischen Relevanzen heraus mit dem untersuchten Praxisfeld ins Verhältnis und führen schließlich den Forschungsertrag dem disziplinären Wissensbestand zu. *Quelle und Mündung des Forschungsverlaufs* bleiben so einem disziplinären Kontext verpflichtet. Ein möglicher Ertrag oder aber auch negative Folgewirkungen für den Untersuchungsgegenstand erhalten innerhalb des Funktionscodes „Wahrheit-Unwahrheit“ keinerlei disziplinäre Bedeutung. Genau das Gegenteil ist hingegen bei wissenschaftlicher Evaluation der Fall: Hier steht der selbstdefinierte Nutzen aus Sicht des untersuchten Praxisfeldes im Zentrum des wissenschaftlichen Erkenntnisinteresses, wobei allerdings noch genauer zwischen den institutionellen Auftraggebern der Evaluation und den personalen Akteursgruppen im Feld zu differenzieren ist (vgl. 3.1.4). Forschung verpflichtet sich dabei *volens nolens* zu einem gesellschaftlichen, politischen oder privaten *Dienstleistungsverhältnis*, in dem wiederum der disziplinäre Erkenntnisgewinn nicht als ein primäres Ziel verstanden, sondern bestenfalls als ein positiver Nebeneffekt „billigend in Kauf“ genommen wird. Aufgrund dieses strukturellen Gegensatzes konstituiert sich in Kontexten disziplinärer Forschung ein weitgehend anderer Forschungsgegenstand als im „context of application“ einer praxisfeldintegrierten Forschung (zur Kontingenzperspektive auf den Forschungsgegenstand vgl. SCHÄFFTER 2011). Dies wird nachfolgend wissenstheoretisch noch genauer in den Blick gerückt (vgl. 2.5, Punkt 3). Eben diese gegenstandskonstituierende Kontextgrenze begründet die hier dezidiert vertretene Position, konzeptionelle Ansätze gestaltungsbasierter Forschung in den praxistheoretischen Begründungszusammenhang von „pädagogischer Evaluation“ zu stellen und nicht den disziplinären Ansätzen eines „Wissenschaftstransfers“ zuzurechnen. Umso wichtiger erscheint es, im *ersten Hauptteil* ein differenziertes Verständnis von Evaluation bereitzustellen, das unterschiedliche Optionen und Strategien ermöglicht, und dieses offene Verständnis kategorial zu sichern.

Hintergrundannahme der im *zweiten Hauptteil* angestellten Überlegungen ist folglich die Überzeugung, dass eine bildungswissenschaftlich angelegte Evaluation dem normativen Anspruch an Lernförderlichkeit unterworfen ist. Darin unterscheidet sie sich fundamental von soziologischen und psychologischen, aber auch traditionellen Forschungsansätzen der empirischen Erziehungswissenschaft. Es stellt sich darüber hinaus aber auch die Frage, inwieweit Bildungswissenschaften überhaupt „disziplinär“ verfasst sind oder ob sie dies sinnvollerweise sein sollten, weil sie sich auf einer intermediären Meta-Ebene von humanontogenetischen Übergängen bewegen, die „transdisziplinären“ Charakter aufweisen (vgl. LENZEN 1997; SCHÄFFTER 2014b; STRATHERN 2004, S. 68 ff.). Gestaltungsorientierte Evaluation hat den pädagogischen Selbstanspruch an Lernförderlichkeit dadurch zu berücksichtigen, dass ihr Forschungsdesign als ein „Bildungsformat“ angelegt wird (zum Begriff des Bildungsformats vgl. SCHÄFFTER 2009a). Insofern bewegt sich „gestaltungsbasierte Forschung“ notwendigerweise in Kontexten formativer Evaluation. Eine Verschränkung von Forschung und Fortbildung in dafür konzipierten Bildungsformaten wissenschaftlich beratender Entwicklungsbegleitung ist in der empirischen Erziehungswissenschaft neu, kontrovers und bisher keinesfalls konsensfähig. Andererseits jedoch hat es bildungspraktisch für die zu evaluierenden Praxisfelder und Entwicklungsprojekte weitreichende Konsequenzen, wenn sich die „Datengewinnung“ der Feldforschung und die sich daran anschließenden Auswertungsprozesse im *Lernmodus reflexiver Selbstklärung* bewegen. Erst eine Relationierung von kontextgebundener Innensicht mit bildungswissenschaftlicher Außenperspektive gelangt zu einer Rekonstruktion von pädagogischer Wirklichkeit, die das produktive Ergebnis eines gemeinsamen Lernprozesses im Sinne *interaktiver Wertschöpfung* ist (vgl. 3.1.2). Hier verschränkt sich *evaluierende Begleitforschung* bereits auf der Ebene generativer Datengewinnung mit *praxisfeldbezogener Fortbildung*. In ihrem Rückgriff auf ihr eigenes bildungswissenschaftliches Kompetenzprofil wird eine genuin pädagogisch angelegte Evaluation in Hinblick auf ihren *Modus der Lernförderlichkeit* unter „Selbstanspruch“ gestellt, so wie das letztlich für jedes pädagogische Vorhaben qualitativ zu gelten hat.

Im Umkehrschluss ließe sich daher aus systemischer Sicht konstatieren, dass bisherige Evaluationsansätze der empirischen Erziehungswissenschaft noch nicht hinreichend *bildungswissenschaftlich* integriert sind, wodurch sie im Sinne einer „inneren Außenseite“ auf einer additiven Anlagerungsstrategie beruhen, deren „struktureller Hiatus“ nun zu überwinden ist. Es gilt somit, die bisher übliche Außensicht auf pädagogische Situationen und Kontextbedingungen zu überwinden. Bisher konstituieren „nicht-pädagogisch“ angelegte Evaluationsverfahren durch ihre sozialwissenschaftlichen Untersuchungsinstrumente noch einen extern definierten Tatbestand, den sie in seinem lernförmigen Ereignischarakter (vgl. SCHÄFFTER 2012b) methodologisch noch nicht aus einer Binnenperspektive zu berücksichtigen vermögen. Wo dies gelingt, erhält eine *genuin pädagogisch* angelegte Evaluation im Design von wissenschaftlicher Begleitforschung für das jeweilige Praxisfeld die fungierende Bedeutung eines „reflexiven Mechanismus“ (vgl. LUHMANN 1970; SCHÄFFTER 1997), mit dem der zu klä-

rende Entwicklungsverlauf bereits eine strukturelle Veränderung in seinen konstitutiven Voraussetzungen erfahren kann. Evaluation generiert in diesem Fall, statt nur exklusiv verfügbares Expertenwissen, ein kontextrelevantes „Gemeinwissen“ (common mind) (HELFRICH/HEINRICH-BÖLL-STIFTUNG 2009) über einen interaktiv stattfindenden Lernprozess. Als eine allen Beteiligten zugängliche Wissensressource über die eigene Situation bereichert es dann auch die evaluierten Praxiskontexte, wodurch diese ein praktisches Verfügungsrecht über ihren gemeinsamen Entwicklungsverlauf erhalten. Pädagogische Evaluation stellt hier, wie auch sonst jedes pädagogische Handeln, eine *lernförderliche Intervention* dar. Ganz im Sinne einer „doppelten Hermeneutik“ (GIDDENS 1988, S. 47 f.; 1976) wird pädagogische Evaluation somit zum konstitutiven Bestandteil eben des prozessualen „Gegenstandes“, den es „formativ“ zu evaluieren gilt. Sie erfüllt eine wissenschaftliche Dienstleistung für den von ihr reflexiv begleiteten Entwicklungsverlauf im Sinne eines Bildungsprozesses. Mit dieser strukturellen Rekursivität lässt sich das bislang dualistisch angelegte *Subjekt-Objekt-Verhältnis* in Richtung auf ein korrelatives *Subjekt-Subjekt-Verhältnis* transformieren. Insofern bieten die folgenden Überlegungen einen Beitrag zum Konzept einer „Relationalen Weiterbildungsforschung“ (SCHÄFFTER 2012a; 2014a).

Bevor dies jedoch im zweiten Hauptteil in den einzelnen Schritten konzeptionell durchdekliniert werden kann, ist es erforderlich, zunächst die Spannbreite differenter Evaluationsstrategien und -konzepte in ihren Eckpunkten zu umreißen, in die lernförderlich gestaltende Evaluation im Sinne eines sie umfassenden Möglichkeitsraumes eingebettet ist und aus dem heraus sie ihr besonderes fachliches Profil im Kontrast zu disziplinär eingehegten Forschungsansätzen und ihrem nur sekundär auf praktischen Nutzen ausgerichteten Erkenntnisinteresse bezieht.

2. Evaluation: Funktionen und professionelle Prinzipien

2.1 Funktionen von Evaluation

Jede Konzeptionalisierung eines Evaluationsverfahrens setzt sich auf eine besondere Weise mit unterschiedlichen Funktionen ins Verhältnis, die es in ihrer besonderen Aufgabenbestimmung zu berücksichtigen hat. Hierbei werden in den einschlägigen Diskursen (vgl. exemplarisch WESSELER 1994; GOETZ 1998; STOCKMANN 2002) folgende Aspekte hervorgehoben:

- Die *Erkenntnisfunktion* einer Evaluation bezieht sich primär auf die Datengrundlage der Eingangsvoraussetzungen (income), auf eine kriteriengeleitete Rekonstruktion des Verlaufs und schließlich auf Daten, die Auskunft über den Grad der Zielerreichung geben. Kontextgebunden und somit klärungsbedürftig sind in diesem Zusammenhang die Beurteilungskriterien, über die zwischen Auftraggeber und den Akteuren im evaluierten Praxisfeld keineswegs immer Konsens zu bestehen braucht. Darüber hinaus kann die Erkenntnisfunktion im konzeptionellen Rahmen wissenschaftlicher Begleitforschung

aber auch den jeweils vorgefundenen Rahmen eines Programms überschreiten und die bisherigen Kontextbedingungen und Zielstellungen im Sinne eines letztlich kontingenten „Bezugssystems“ einer kritischen Überprüfung unterziehen. Dies trifft vor allem für Modellversuche, Machbarkeitsstudien oder formative Entwicklungsbegleitung zu, bei denen der Ertrag des Programms weniger im Erreichen vorgegebener Ziele, sondern in dem innovativen Erschließen noch unbekannter Praxisfelder und Möglichkeitsräume besteht.

- ▶ Die *Überwachungs- und Kontrollfunktion* ist nolens volens struktureller Bestandteil eines jeden Evaluationsverfahrens. In ihr kommt zum Ausdruck, dass es immer auch Bestandteil eines Steuerungskonzepts bzw. eines Monitoringsystems ist und hierfür die jeweils erforderlichen Entscheidungsgrundlagen bzw. den Nachweis korrekter Mittelverwendung bereitzustellen hat. Wiltrud GIESEKE äußert den Verdacht, dass gerade in Zeiten gesellschaftlicher Veränderung diese Funktion Dominanz erhalten könne: „Besondere Beachtung findet Evaluation in Zeiten von Reformen und Veränderungen, aber auch in Zeiten des Sparens und der Forderung nach Optimierung. Dies sind beunruhigende Zeiten des Umbruchs, die sehr viel Augenmaß benötigen, aber auch maßgeblich von Einzelinteressen bestimmt sind“ (GIESEKE 2002, S. 68). Auch hier gehört es zu einer professionellen Gestaltung von Evaluationskonzepten, dass die häufig nur latent mitgeführte Kontrollfunktion an transparenten und weitgehend konsensfähigen Kriterien kritisch wahrgenommen und über explizite Kontrakte abgesichert wird, um im untersuchten Praxisfeld Akzeptanz zu finden und nicht dysfunktionale Nebenwirkungen auszulösen. Es gilt zu berücksichtigen, dass die jeweilige Form eines Evaluationsverfahrens auch zum Scheitern des von ihm untersuchten Prozesses beitragen kann. Jede Evaluation steht somit in einem impliziten Wechselverhältnis zu ihrem Untersuchungsgegenstand und setzt somit „Gegenstandsangemessenheit“ voraus, wenn sie nicht auf eine Selektionswirkung reduziert werden soll. Ihre professionelle Qualität bemisst sich daher an dem Maß, in dem diese Wechselwirkung auch methodisch reflektierte Berücksichtigung findet. In diesem Anspruch gleicht es den Anforderungen, die grundsätzlich an jedes Mess- und Beurteilungsverfahren zu stellen sind. Aufgrund der „doppelten Hermeneutik“ bei sozialwissenschaftlichen Untersuchungsgegenständen bekommt es Evaluation in ihrer Kontrollfunktion mit einer spezifischen Rekursivität zu tun, die zwar von Anthony GIDDENS in seinen „New Rules of Sociological Method“ (GIDDENS 1976) bereits seit Längerem deutlich herausgearbeitet wurde, aber in ihren Konsequenzen für Evaluationsverfahren erst unzureichende Berücksichtigung findet.
- ▶ Die *Rechtfertigungs- und Legitimationsfunktion* orientiert sich primär an der gesellschaftlichen und politischen Umwelt eines zu evaluierenden Programms und richtet sich in der Form ihrer Dienstleistung an eine Vielzahl relevanter Anspruchsgruppen („stakeholder“), unter denen die formellen Auftraggeber einer Evaluation eine zwar manifeste, aber dennoch nur partikuläre Position vertreten. Grundsätzlich geht es in der Regel um einen umfassenden gesellschaftlichen Begründungszusammenhang, aus dem heraus die Eva-

luationsergebnisse ihren instrumentellen Nutzen oder ihre politischen Bewertungen beziehen. Dies empirisch überprüfen und ggf. belegen zu können, führt zu einer verstärkten Legitimation gegenüber finanziellen Zuwendungsgebern oder der fachlichen Öffentlichkeit, gleichzeitig aber auch zu einem internen Bewusstsein über die eigenen Stärken und die Wirksamkeit von pädagogischer Arbeit, die sich nicht zwingend an kausal ableitbaren Zwecken beurteilen lässt (vgl. auch GIESEKE 2002).

- Die *Verbesserungs- und Optimierungsfunktion* kann sich bei einem „summativen“ Evaluationsverfahren auf den Transfer von Evaluationsergebnissen in Nachfolgeprogramme oder im Falle einer „formativen Evaluation“ auf strukturelle Lernprozesse im Verlauf eines Programms beziehen. Dies gilt insbesondere für politisch motivierte Entwicklungs- und Gestaltungsprojekte unter dem Anspruch auf Innovation.

2.2 Der Implikationszusammenhang der Funktionen als ein relationales Feld von Evaluation

Die vier Funktionen schließen einander nicht aus, sondern stehen grundsätzlich bei jedem Evaluationskonzept in einem wechselseitigen *Implikationszusammenhang*. Hans TIETGENS leitet die maßgeblichen „Wirkungsfaktoren“ pädagogischer Evaluation daher auch konsequenterweise aus dem Implikationszusammenhang didaktischer Analyse und Planung ab und definiert diese in Anlehnung an Kurt LEWIN als ein „Faktorenensemble“ innerhalb eines funktional didaktisierten „Feld des Lehrens und Lernens“ (TIETGENS 1990; TIETGENS/WEINBERG 1971). Insofern bekommt man es bereits auf der pädagogischen Ebene konzeptioneller Evaluationsgestaltung mit einem *relationalen Feld* zu tun. In ihm lassen sich analog zu den bekannten Modellen der Didaktik konzeptionelle Profile daran unterscheiden, welchen der vier Funktionen im Rahmen der Aufgabenbestimmung und der methodischen Verfahren *funktionale Dominanz* zugesprochen wird und diese somit für das gesamte Konzept eine figurativ stilbildende Bedeutung erhält. Für empirische Evaluationsforschung stellt daher das Konstrukt eines relationalen Feldes differenter, aber sich wechselseitig beeinflussender Funktionen eine Heuristik bereit, mit der konzeptionelle Figurationen in den zu evaluierenden Praxisfeldern beobachtbar werden. Es geht hierbei nicht darum, welche der Funktionen eine Evaluation zu vernachlässigen vermag, sondern darum, in welchem *konzeptionellen Bedeutungshorizont* eine der Funktionen interpretiert, zu den anderen ins Verhältnis gesetzt und schließlich praktisch umgesetzt wird. Im empirischen Einzelfall gilt es daher, das jeweilige Mischungsverhältnis eines Sets von Funktionen im Sinne eines spezifischen *Relationsgefüges* zu klären, in dem sich die jeweiligen funktionalen Relevanzen zu einem *konzeptionellen Profil* verdichten. Andererseits bietet das Format hinsichtlich einer Funktionsbestimmung in einem Evaluationsansatz aber auch den Hintergrund für Zielkonflikte zwischen Auftraggebern und Akteursgruppen im Praxisfeld. In dieser Auseinandersetzung hat ein Evaluationsanbieter fachlich kompetent Stellung zu beziehen. Hans TIETGENS verweist hierbei auf den struktu-

rellen Konflikt zwischen Evaluation als administrativem Steuerungsmittel und als bildungswissenschaftlicher Forschungsaufgabe (TIETGENS 1986, S. 5; WESSELER 1994, S. 675). Wie damit aufseiten der Evaluator/-innen professionell umzugehen ist, wird im nächsten Schritt zu klären sein.

2.3 Professionelle Prinzipien und fachliche Standards

Wie bereits aus dem impliziten Zusammenspiel mehrerer, sich gegenseitig keinesfalls ausschließender Funktionen hervorgeht, beschränkt sich Evaluation nicht allein auf wissenschaftlich gesicherte Erkenntnisgewinnung, auch wenn man das empirische Forschungsinstrumentarium zu nutzen versteht und sich dabei folglich verpflichtet sieht, deren methodischen Standards zu entsprechen. Wissenschaftliche Erkenntnismittel finden allerdings nur insoweit Beachtung, wie sie der primären Aufgabenstellung praxisrelevanter Beurteilung dienen. Diese orientiert sich bei jedem Evaluationsverfahren definitionsgemäß an den „wohlverstandenen“ und das meint interpretationsbedürftigen Nutzenerwartungen des Auftraggebers im Rahmen eines zu untersuchenden Praxiszusammenhangs. Ansonsten handelte es sich definitionsgemäß nicht um Evaluation, sondern um einen an disziplinären Erkenntnisinteressen orientierten Forschungsansatz, der von feldspezifischen Nutzenerwartungen freigestellt ist. In der so beschriebenen beruflichen Konstellation stellen Evaluationsangebote ein exemplarisches Beispiel für eine *professionalisierte Dienstleistung* dar. Ihre Professionalität erweist sich vor allem darin, dass sie sich zwar dezidiert an den Nutzenerwartungen aufseiten des oder der Auftraggeber orientiert, ihnen jedoch keinesfalls unkritisch folgt, sondern dabei die eigenen fachlichen bzw. ethischen Qualitätsstandards und kontextübergreifende Prinzipien wissenschaftlicher Dienstleistung zum Maßstab macht. Insofern bewegen sich professionelle Evaluationskonzepte auf einer intermediären Ebene zwischen einerseits utilitaristischen Nutzenerwartungen unterschiedlicher und ggf. konkurrierender Auftraggeber bzw. Akteursgruppen und andererseits einem Kanon fachlicher Qualitätsansprüche, wie sie sich im bisherigen Prozess der Professionalitätsentwicklung mittlerweile in nationalen und internationalen Diskursen herausgebildet haben. Hierzu gibt die einschlägige Literatur zur Evaluationsforschung reichlich Auskunft. Yvonna S. LINCOLN und Econ G. GUBA unterschieden im Jahre 1989 zwischen damals bereits vier Generationen, die in der Professionalitätsentwicklung von Evaluation durchlaufen worden waren (LINCOLN/GUBA 1989). Während sich die ersten Generationen noch auf ökonomische Effizienzmessung einer Kosten-Nutzen-Analyse beschränkten und dieser Ansatz in der danach folgenden Entwicklung methodisch abgesichert wurde, stand die weitere Entwicklung stärker unter dem Anspruch, deutlicher an der Klärung von *prozessualen Erfolgsbedingungen* im untersuchten Praxisfeld beteiligend mitzuwirken. Matthias WESSELER fasst diesen Trend folgendermaßen zusammen:

„Heute scheint sich eine neue Generation von Evaluierungen herauszubilden, deren Gültigkeit und Zuverlässigkeit sich an den Interessen der Beteiligten orientieren. Es

geht nicht mehr um das abstrakte Ideal einer objektiven Bewertung, sondern um eine neue Balance zwischen der Notwendigkeit, zu klaren Entscheidungen beizutragen, und dem Bemühen um ein tieferes Verständnis der komplexeren Qualitäten eines Programms. Deshalb wird heute vielfach auch von Evaluationsforschung gesprochen, um die Distanz zu einem primär entscheidungsorientierten Evaluationsbegriff (Management-Instrument) deutlich zu machen.“

(WESSELER 1994, S. 672)²

An dieser Charakterisierung wird erkennbar, dass die Professionalitätsentwicklung auch in den Berufsfeldern der Evaluation einem allgemeinen Trend folgt, der sich von substanzieller Gegenstandsbestimmung frei macht und sich zunehmend hin zu einem relationalen Aufgabenverständnis zu bewegen scheint (vgl. SCHÄFFTER 2014a). Auf eine relationstheoretische Sicht wird im folgenden Schritt noch genauer einzugehen sein. Vorher jedoch soll versucht werden, zentrale Prinzipien und Qualitätsstandards zu identifizieren, wie sie unabhängig von den besonderen Kontextbedingungen im fachlichen Diskurs inzwischen konsensfähig zu sein scheinen. Dabei handelt es sich um folgende Prinzipien und Standards.

(1) *Kontextangemessenheit*. Aufgrund seines Charakters als wissensbezogene Dienstleistung für ausgewählte Praxisfelder gilt es bei jedem Evaluationsdesign, den konkreten Nutzen zu sichern, der mit dem gewählten Forschungsansatz für den gegebenen Praxiskontext und seinen besonderen Relevanzen bereitgestellt wird. Dies bedeutet zum einen die Zurückweisung von disziplinärem Methodenpurismus und somit das Erfordernis eines transdisziplinären Methodenpluralismus. Zum anderen führt es zu einer Verweigerung gegenüber externen Beurteilungskriterien, die der immanenten Werteordnung des zu evaluierenden Praxisfeldes zuwiderlaufen und so den Grundüberzeugungen des Praxisfeldes nicht in fairer Weise gerecht werden. Evaluation „orientiert sich strikt an den angestrebten Zielen“ (STOCKMANN 2004, S. 7). „Kontextadäquanz“ als *professioneller Standard* bedeutet daher in letzter Konsequenz, dass das zum Einsatz gebrachte Evaluationsverfahren keine dysfunktionalen Wirkungen auf den auszuwertenden Programmablauf hat und somit keinesfalls zum Störfaktor des zu untersuchenden Programms geraten darf. Um derartige „ungewollte Nebenwirkungen“ auszuschließen, die entstehen, wenn ein Evaluationskonzept mit dem zu untersuchenden Programm nicht kompatibel ist, wird ein konzeptioneller Abgleich der je zugrunde liegenden Wertordnungen und

2 Begrifflich sind unter „Evaluationsforschung“ hier und im entsprechenden Fachdiskurs wohl auch Ansätze evaluativer Begleitforschung in Praxiskontexten eingeschlossen. Einem solchen Begriffsgebrauch mag ich mich nicht anschließen, sondern möchte unter Evaluationsforschung analog zur Beratungsforschung oder Wissenschaftsforschung eine metatheoretisch angelegte disziplinäre Untersuchung der Entwicklung und Qualität professionell gestalteter Evaluationsansätze verstanden wissen und nicht die Spezifik einer empirischen Verfahrensweise. Wir ziehen daher die Bezeichnung „Begleitforschung“ vor, um die Differenz evaluativer Forschungsansätze gegenüber disziplinär eingehegten Forschungsinteressen deutlich zu machen. Als weiteres Merkmal heben wir hier die Lernförderlichkeit einer dezidiert „pädagogisch“ angelegten Praxisforschung hervor.

Bezugssysteme erforderlich. Die Professionalität eines Evaluationskonzepts erweist sich dabei in der Fähigkeit und Bereitschaft, sich methodologisch mit den politischen, ethischen und sozialen Kontextbedingungen des auszuwertenden Programms ins Verhältnis zu setzen (Ebene der System-Evaluation). Dies schließt bereits aus, mit einem standardisierten Einheitskonzept zu arbeiten, das für alle Praxiskontexte universelle Gültigkeit beansprucht.

(2) *Methodologisches Bezugssystem als intersubjektiver Begründungszusammenhang.* Wie bereits aus dem Zitat von Matthias WESSELER hervorging, hat die Professionalitätsentwicklung von Evaluation mittlerweile ihre instrumentelle Engführung auf schlichte Anwendung eines vorab bereitgestellten Methodenkoffers zur Datengewinnung und einer an der Effizienz des Mitteleinsatzes orientierten Auswertung überwunden. Als entscheidendes Qualitätskriterium kann in der Folge gelten, dass im Rahmen eines Methodenpluralismus und maßgeschneiderter Ansätze zwar grundsätzlich „alles erlaubt“ ist, was dem spezifischen Gegenstand der Evaluation gerecht wird und dem Praxisfeld Erkenntnisgewinn verschafft, dass hierbei aber die Grundregel intersubjektiver Begründbarkeit auf einer methodologischen Ebene einzuhalten ist. Professionalität verlangt somit auch begriffliche Transparenz, intersubjektive Nachvollziehbarkeit und Bereitschaft zum kritischen Fachdiskurs.

(3) *Methodische Standards.* Reinhard STOCKMANN fasst den Entwicklungsstand der Professionalitätsentwicklung im Hinblick auf eine konsensfähige Formulierung von Standards aus der Perspektive des CEval folgendermaßen zusammen:

„Im Zuge der Professionalisierung der Evaluationsforschung haben Ende der 70er Jahre verschiedene Organisationen in den USA eine Reihe von Kriterien entwickelt, mit denen die Qualität von Evaluation erfasst werden soll. Am weitesten verbreitet haben sich die ursprünglich vom ‚Joint Committee on Standards for Educational Evaluation‘ vorgelegten ‚Standards for Evaluation‘, die von anderen Gesellschaften, so auch der ‚Deutschen Gesellschaft für Evaluation‘ als Vorbild übernommen wurden. Die Standards richten sich an Evaluatoren und Personen von Einrichtungen, die Evaluationen in Auftrag geben sowie an Beteiligte und Betroffene.“

(STOCKMANN 2004, S. 12)³

(4) *Bisherige Anlehnung an nicht-pädagogische Referenzdisziplinen.* In den einschlägigen Diskursen zur empirischen Erziehungswissenschaft wird nur unzureichend berücksichtigt, dass ihr empirisch-wissenschaftliches Instrumentarium aus dem Erkenntnisinteresse nicht-pädagogischer Referenzdisziplinen hervorgegangen ist, ihnen weiterhin verpflichtet geblieben ist und demgemäß die zu untersuchenden pädagogischen Praxisfelder ausschließlich als einen disziplinexternen Untersuchungsgegenstand wahrnehmen können. Sozialwissenschaftliche

3 Vgl. Fußnote 2.

Forschung findet daher ihren pädagogischen Untersuchungsgegenstand aus einer disziplinexternen Position auf der Basis eigener Hintergrundannahmen in ihrer disziplinären Umwelt vor und ist daher nicht an ihrer Konstitution als Lernkontext beteiligt. Ihr pädagogischer Gegenstand unterscheidet sich methodologisch nicht wesentlich von dem einer Arztpraxis oder einer Strafanstalt. Insofern zeichnet sie sich aufgrund ihrer *kategorialen Indifferenz* durch „Gegenstandsblindheit“ aus. Vernachlässigt wird somit die „Kontingenzperspektive auf den Forschungsgegenstand“ (vgl. SCHÄFFTER 2011). Demzufolge orientieren sich die Standards der Evaluation in den Bildungswissenschaften noch immer an einem „empirisch wissenschaftlichen Modell“, in dem Bildungsprozesse den Charakter eines faktisch fraglos vorgegebenen Untersuchungsgegenstands aus einer empirischen Außenperspektive erhalten. Diese Außensicht wirkt sich als ein epistemisches Erkenntnishindernis im Verlauf bildungswissenschaftlicher Gegenstandskonstitution aus. Insofern handelt es sich bei den hier referierten Evaluationsansätzen um keine genuin bildungswissenschaftlichen Standards, in denen der lernhaltige Entwicklungsverlauf eines Programms selbst als ein noch zu klärender Gegenstand im Zentrum der Beurteilung steht.

Grundsätzlich stellt sich hierbei jedoch die Frage, inwieweit Evaluationsverfahren dem besonderen Gegenstand ihrer Bewertung überhaupt gerecht werden können, wenn sie auf epistemologischen Hintergrundannahmen beruhen, die aus disziplinfremden Wissenschaftsdisziplinen auf einen ihnen nicht passenden, also „inkommensurablen“ Phänomenbereich übertragen werden (vgl. Abschnitt 3.3.3). Um es zum besseren Verständnis polemisch zuzuspitzen: Inwieweit wird ein soziologischer oder ein psychologischer Ansatz eigentlich der Entwicklungslogik eines Bildungsprogramms gerecht oder inwieweit subsumiert er letztlich den ihm disziplinfremden Gegenstand „nostrifizierend“, d. h. übergreifig unter seinen eigenen epistemologischen Deutungshorizont? Es geht somit um das Problem der Validität empirischer Forschungsansätze, die ihren Erkenntnisgegenstand verdinglichen. So gilt es zu überprüfen, inwieweit sozialwissenschaftlich fundierte Evaluationsverfahren in ihrem methodologischen Zugang überhaupt den *bildungstheoretischen Kern* eines lernförmigen Übergangsprozesses kriteriengeleitet zu modellieren vermögen. Vielmehr besteht die Gefahr einer positivistischen Hypostasierung von sich autonom generierenden Entwicklungsverläufen. Der von WESSELER konstatierte Übergang der Evaluationsansätze vom „Ideal“ einer externen Kriterien verpflichteten objektiven Bewertung hin zu einer zunehmenden *Berücksichtigung der Innensicht* der beobachteten Bildungsverläufe läuft folglich auf eine *epistemische Krise* hinaus und manifestiert sich in einer fehlenden Übertragbarkeit bisheriger Standards empirischer Forschungsansätze auf bildungstheoretisch zu fassende Gegenstandsbereiche.

Bei der hier vorgeschlagenen Suche auf eine mögliche Antwort wird es um die *Einbettung* von Evaluationsansätzen *in einen Lernprozess praxisintegrierter Selbstklärung* gehen, in der sich methodengeleitete *Evaluation und reflexive Fortbildung* miteinander verschränken. Im Kontext einer dezidiert pädagogisch gestaltenden Evaluation werden *pädagogische Praktiken* somit nicht mehr allein von einer Außenperspektive her im Sinne vorgegebener Sach-

verhalte erschlossen, sondern im Rahmen eines reflexiven Lernprozesses relevanter Akteure, in dem sich Innen- und Außensicht korrelativ zur übergreifenden Sicht eines „reflective practitioners“ (SCHÖN 1989) verbinden lassen. Dies wird im zweiten Teil dieser Überlegungen an konzeptionellen Prinzipien zu konkretisieren sein. An dieser Stelle der Argumentation kommt es zunächst darauf an, das zugrunde liegende Strukturproblem als Wechselseitigkeit von subjektiver Akteursperspektive und objektiver Akteursposition in einem relationstheoretischen Begründungszusammenhang zu verdeutlichen. Eine relationale Sicht auf Evaluation verlangt, dass weder die *Innensicht* noch die *Außensicht* verabsolutiert werden, damit sie beide kontingent gesetzt und daraufhin korrelativ aufeinander bezogen werden können. Erforderlich ist daher eine produktive Verbindung zwischen einer praktischen Partizipation im Praxisfeld in Verbindung mit einer erkenntnisförderlichen Distanzierungsleistung. Erst beides ermöglicht ein gegenstandsadäquates Syntheseniveau ihrer beidseitigen Relationierung.

(5) *Partizipation mit dem Praxisfeld*. Bereits mit der allgemein geteilten Qualitätsanforderung, dass Evaluation für den spezifischen Praxiskontext „nützlich sein, d. h. an den Informationsbedürfnissen der Nutzer ausgerichtet sein“ soll (STOCKMANN 2004, S. 12), wird eine klare Abwendung von Konzepten deutlich, die ihre externen Deutungsmuster unabhängig von der Innensicht der Programmbeteiligten zum Maßstab der Bewertung erklären konnten. Insofern ist das Prinzip der Partizipation mit dem Praxisfeld und ihren Deutungsmustern keine ethisch begründete Norm, sondern schlicht funktionales Erfordernis.

„Die Validität von Evaluationsergebnissen lässt sich wesentlich dadurch verbessern, wenn Evaluationen partizipativ angelegt werden. Denn zum einen ist eine valide Bewertung von Maßnahmen und Ergebnissen nur auf der Grundlage der freiwilligen und proaktiven Kooperation aller Beteiligten möglich. Und zum anderen können Evaluationsergebnisse nur dann erfolgreich in Entwicklungsprozesse eingespeist werden, wenn die Beteiligten die Evaluatoren nicht als externe ‚Kontrolleure‘, sondern als Partner mit komplementären Aufgaben wahrnehmen.“

(STOCKMANN 2004, S. 13)

Aus einer externen Position allein lassen sich folglich keine relevanten und praxisfeldrelevanten Daten generieren. Dies verweist allerdings auf ein *instrumentelles Verständnis von Partizipation*. Gemeint ist dann nur die Bereitschaft, ein Datenmaterial, das nur intern zugänglich ist, nun unter Außenkontrolle methodisch verlässlich zu generieren, sodass danach vom disziplinären Außenstandpunkt der Evaluation und ihrer institutionellen Auftraggeber darüber verfügt werden kann. Unter diesem Gesichtspunkt stellt sich der Begriff einer partizipatorisch angelegten Evaluation als ein Euphemismus heraus. Funktional betrachtet handelt es sich um einen methodisch angelegten *Prozess der Enteignung* von bislang intern verborgen gehaltenen Wissensbeständen. Normative Prinzipien wie das Herstellen eines Klimas „vertrauensvoller Beziehungen im Rahmen freiwilliger Kooperation“ (STOCKMANN a. a. O.) dienen daher aus-

schließlich der Sicherung einer Validität der gewonnenen Daten innerhalb eines systematischen Enteignungsprozesses. Insofern ist aus gesellschaftspolitischer Sicht Ideologieverdacht auszusprechen, was insbesondere bei der formativen Begleitung zivilgesellschaftlicher Entwicklungsprojekte von hoher praktischer Bedeutung sein kann. Hier werden die impliziten Kontrollmechanismen der methodologischen Architektur rasch durchschaut, erweisen sich so als Störfaktor und lassen mittlerweile empiristische Evaluationsansätze in eine epistemologische Krise geraten.

Als im eigentlichen Sinne partizipatorisch, also in einem nicht-instrumentellen Verständnis, wäre eine externe Aneignung kontextgebundener Wissensbestände nämlich nur dann, wenn die an dem Datenabfluss im „Wissenstransfer“ mitwirkenden Akteursgruppen und ihr Praxisfeld weiterhin ein Verfügungs- und Nutzungsrecht über ihr den Experten bereitgestelltes Wissen behalten würden und wenn ihnen faktisch wirksamer Einfluss auf die weitere Verwendung eingeräumt und auch praktisch ermöglicht würde. Evaluation würde in diesem Fall statt einem nur exklusiv verfügbaren Expertenwissen geradezu ihr Gegenteil generieren, nämlich ein „Gemeinwissen“ (common mind) (HELFRICH/HEINRICH-BÖLL-STIFTUNG 2009; STRATHERN 2004). In der Form von Gemeinwissen bereichert eine gelungene Evaluation auch die von ihr ausgewerteten Praxiskontexte, weil sie darüber ihre Verfügungsrechte sichern können. Dies aber setzt *lernförmige Aneignung* statt der tradierten *Methoden einer Wissensabschöpfung* voraus. Mit Marilyn STRATHERN darf gefragt werden: „Who owns Academic Knowledge?“ (STRATHERN 2004, S. 51–57). Die üblicherweise formal geäußerte, faktisch aber selten eingelöste Möglichkeit, den Akteuren im Praxisfeld nach Abschluss der Evaluation die extern formulierten Bewertungsergebnisse vorzutragen oder sie ihnen in Berichtsform zur Verfügung zu stellen, wird jedenfalls der demokratietheoretischen Ansprüchlichkeit des Begriffs der Partizipation kaum gerecht. Die tradierten empirisch-wissenschaftlichen Standards der Evaluationskonzepte setzen folglich in ihrem methodologisch begründeten Innen-Außen-Verhältnis weiterhin eine machtvoll durchgesetzte *Subjekt-Objekt-Beziehung* voraus, die im folgenden Schritt unter relationstheoretischer Sicht noch differenzierter zu betrachten sein wird.

2.4 Eine relationstheoretische Sicht auf Evaluation

Da der hier entwickelte Argumentationszusammenhang auf einem relationstheoretischen Ansatz der Gegenstandsbestimmung (vgl. SCHÄFFTER 2010; 2012a; 2014a) beruht, scheint an dieser Stelle eine knappe Begriffsklärung erforderlich zu sein, ohne allerdings umfassender darauf eingehen zu können. Eine treffende Bestimmung findet sich zudem bei Oliver MARCHART, der „Relationismus“ als eines von vier charakteristischen Merkmalen einer „poststrukturalistischen“ Sozialtheorie heranzieht, die hier zur einführenden Begriffsklärung dienen kann:

„Ein solcher Relationismus bietet ein positives, da operationalisierbares Gegenmodell zu jedem Objektivismus. Was ihn ‚radikal‘ macht und ihn vom klassischen Relationismus eines Marx, Simmel oder Elias unterscheidet, ist, dass die in Relation eintretenden Elemente ihrer Relationierung nicht vorausgehen. [...] Die Relata können keinen ontologischen Primat gegenüber der Relation beanspruchen, zum Beispiel lässt sich nicht sagen, es existierten ‚Individuen‘ oder ‚Gruppen‘, die später in eine Konfiguration gesetzt werden. Vielmehr entsteht die Identität der Relata (zum Beispiel als Individuen oder als Gruppe) erst durch den relationalen Zusammenhang, aus dem sie hervorgehen. Der ontologische Primat liegt bei der Relation. Oder wie es bei Bourdieu mit unüberbietbarer Bündigkeit heißt: ‚Das Reale ist relational!‘“

(MARCHART 2013, S. 53)

Jenseits von den bisher gewohnten interpersonalen Deutungen schlagen wir daher vor, die bisher entwickelten sozialen Praktiken von Evaluationsverfahren strukturtheoretisch als ein hoch komplexes „relationales Feld“ zu rekonstruieren, das sehr unterschiedliche „Akteure“ vernetzt und hierbei in einem *Spannungsverhältnis zwischen „Innen“ und „Außen“* eine besondere prozessuale Dynamik entwickelt. In einem solchen *Relationsgefüge* bekommt man es mit folgenden konstitutiven *Beziehungsverhältnissen* zu tun:

- ▶ *Sozial* – zwischen differenten Akteursgruppen. Sie sind jeweils hinsichtlich des Relevanzsystems ihrer Bewertungskriterien einer Innen- und komplementär dazu einer Außenperspektive zu positionieren. An erster Stelle geht es hier um die Differenzlinie zwischen der Position des/der Auftraggeber und den unmittelbar in der praktischen Durchführung des evaluierten Programms beteiligten Gruppen, an der sich verschiedene und in der Regel gegensätzliche, vielleicht aber auch kaum zu vereinbarende Nutzerinteressen unterscheiden lassen. An dieser Differenzlinie kommt es zu einer mehrfach gestaffelten relationalen Konstitution einer *externen* gegenüber einer als *intern* gedeuteten Sicht. Im Zusammenhang sozialwissenschaftlicher Empirie, aber auch in der ethnologischen Praxis der Feldforschung stellt sich hier das methodologische Problem des jeweilig gewählten Verhältnisses zwischen „Engagement und Distanzierung“ (ELIAS 1983), das nun auch für das jeweilige „Distanzierungsniveau“ (ELIAS 1983, S. 25) eines Evaluationskonzepts stilbildend und professionell profilierend wird.
- ▶ *Sachlich* – zwischen differenten Wissensordnungen und Wertesystemen. Wissensordnungen und Wertesysteme sind unter dem Aspekt einer Innen- und Außensicht miteinander ins Verhältnis zu setzen. Hierbei kann die latente oder fachlich manifest artikulierte Wissensordnung eines zu evaluierenden Programms im Kontext seiner sozialen Praktiken als Innen- oder Binnensicht gelten, die von der externen Position eines z. B. politischen Zuwendungsgebers her unter solchen Nutzengesichtspunkten bewertet werden, die nicht notwendigerweise mit der Wissensordnung des Praxisfeldes deckungsgleich sind. Auch in der sachlichen Dimension differenter Wissensordnungen hat sich daher jedes professionelle Evaluationskonzept seiner eigenen Positionalität und somit auch der Kontingenz

seiner Bewertungsmaßstäbe methodologisch zu vergewissern, um sich unter dem oben genannten Prinzip der Nutzenabwägung zugunsten des Praxisfeldes mit den anderen ggf. konkurrierenden fachlichen Wissensordnungen und politischen Wertesystemen ins Verhältnis zu setzen. Dies gilt, wie uns die Tradition ethnologischer Forschungsmethodologie informiert (BREIDENSTEIN u. a. 2013), zunächst grundsätzlich für jeden Ansatz von Feldforschung, allerdings mit dem entscheidenden Unterschied, dass Evaluation trotz ihrer Orientierung an empirischen Verfahren normativ nicht primär dem Wahrheits-Code des Wissenschaftssystems verpflichtet ist, sondern die Funktion der reflexiven Nutzenoptimierung für das untersuchte Praxisfeld gegenüber disziplinären Forschungsinteressen Priorität erhält (vgl. STOCKMANN 2004). Die Evaluationsergebnisse sollten daher objektiv „wahr“ sein und zugleich für den Praxiskontext relevante Erkenntnisse zugänglich machen. Man bekommt es unter einer derartigen „pragmatischen“ Leistungsanforderung somit mit einem zusätzlich gesteigerten Anspruch im Vergleich zu disziplingesteuerter Wissensproduktion zu tun (vgl. auch WEBER 2005).

- *Temporal* – zwischen differenten Temporalordnungen und Zeitregimen. Temporaltheoretisch unterscheidbar werden differente Evaluationskonzepte daran, ob sie einem internen oder externen *Zeitregime* unterworfen sind. Erkennbar wird dies zum Beispiel daran, ob Evaluationsverfahren langfristig als Instrumente der Veranstaltungs- oder Programmplanung in ein kontinuierlich linear angelegtes „Zeitregime“ eingebettet sind, das in Fortschreibung bisheriger Auswertungen eine sich optimierende *Entwicklungsperspektive* enthält. Andererseits kann es auch darum gehen, ob Evaluation aus einer Ex-post-Perspektive abschließend zu einer summativ angelegten Beurteilung gelangt und hierbei primär Fragen der öffentlichen Legitimation und Rechtfertigung fachlich wahrheitsgetreu zu beantworten sind. Als dritte temporale Dimension erweist sich schließlich die reflektierend unterstützende Begleitung des Entwicklungsverlaufs, der eine relationale Verbindung zwischen „income“ – Prozessverlauf – unmittelbarem „output“ und mittelfristigem „outcome“ theoretisch zu modellieren und empirisch zu beobachten vermag.

Grundsätzlich wird in der temporaltheoretischen Dimension nachweisbar, dass die jeweils zugrunde gelegten *Zeitordnungen der zu evaluierenden Programme* ebenfalls einem historischen Wandel unterliegen. Insofern lässt sich hier von einer Transformation bei den Verlaufsstrukturen der zu evaluierenden Programme sprechen (SCHÄFFTER 2014b). Auf diesen Wandel werden sich auch die Evaluationskonzepte in ihrer Temporalstruktur einzustellen haben. Während die Steuerungsphilosophie der frühmodernen, noch industrieökonomisch geprägten Programme einer linearen Steuerung unterworfen werden konnte, die einen störungsfreien Übergang von einem bestimmaren Istzustand hin zu einem antizipierbaren Sollzustand aus einer externen Position heraus zu kontrollieren vermochte, haben sich mit dem gesellschaftlichen Wandel in Richtung auf eine Dienstleistungsökonomie die Verhältnisse grundlegend geändert. Günther SCHMID spricht in diesem Zusammenhang von einem sich abzeichnenden

„Paradigmenwechsel von steuernder zu lernender Gestaltung“ (SCHMID 2014) von Übergängen, wie er in der späten Moderne in Konfrontation mit Unbestimmtheit erforderlich wird und nach neuartigen Bildungsformaten verlange. Die entscheidende Differenzlinie zwischen externen und internen Zeitordnungen wird gerade vor dem Hintergrund postmoderner Erfahrungen (MOEBIUS/RECKWITZ 2008) mit Unbestimmtheit und dem Scheitern linearer Steuerungsmodelle am Umgang mit nicht antizipierbarer Zukunft auch in der praktischen Gestaltung von Programmen virulent (vgl. NOWOTNY u. a. 2001).

Evaluation hat sich temporaltheoretisch gesehen an der *internen Entwicklungszeit* des zu untersuchenden Programms zu orientieren und dabei auch Synchronisationsleistungen zu erbringen, die aus einer „Gleichzeitigkeit von Ungleichzeitigkeit“ der zu unterschiedlichen Gegenwarten erreichten Entwicklungszustände erwachsen. Die Unbestimmtheit, die aus einer kontingenten Ausgangssituation in Verbindung mit einem ebenfalls kontingenten, d. h. aus einem vorab nicht antizipierbaren Ziel herrührt, wird euphemistisch als „offene Zukunft“ bezeichnet. Diese Situation führt jedoch zu einem unübersehbaren Scheitern von linear angelegter Steuerung. Da die gegenwärtige Programmentwicklung auf die Herausforderung von komplexer Unbestimmtheit und offener Zukunft in Formen zielgenerierender Suchbewegung praktische Antworten zu finden hat, werden sich auch die Evaluationskonzepte in ihren temporaltheoretischen Grundlagen darauf einzustellen oder besser gesagt umzustellen haben, wenn sie nicht als Erkenntnishindernis und damit zum Störfaktor der von ihnen begleiteten Praxis geraten wollen.

Mit der Differenzlinie zwischen einer engagiert eingebundenen *Innensicht* und einer distanzierend reflektierenden *Außensicht*, wie sie zuvor sozial, sachlich und temporal konkretisiert wurde, kann je nach *Leistungsprofil eines Evaluationskonzepts* auf sehr verschiedene Weise umgegangen werden. Sieht man einmal aus Gründen der Vereinfachung von weiteren Differenzierungen ab, so kann Evaluation im Innen-Außen-Verhältnis relationstheoretisch *drei Positionen* besetzen, in denen sie sehr unterschiedliche Leistungsprofile ausbildet und sich zu den eingangs eingeführten Funktionen ins Verhältnis setzt. Allerdings ist die hier beschriebene Differenzlinie nicht übereinstimmend mit der Unterscheidung zwischen „interner und externer Evaluation“ (STOCKMANN 2004, S. 8 f.), bei der es primär um die organisatorische Trägerschaft geht. In relationstheoretischer Sicht ist mit der Antwort auf die Frage, ob eine Evaluation von derselben Organisation konzipiert und durchgeführt wird, die für das zu evaluierende Programm zuständig ist, noch nicht entschieden, welche Positionierung zwischen „Engagement und Distanzierung“ im Evaluationskonzept hinsichtlich der genannten Bewertungsperspektiven schließlich eingenommen wird bzw. überhaupt eingenommen werden kann.

Insofern stellt die hier vorgeschlagene relationstheoretische Analyse eine Heuristik zur Verfügung, an der sich *strukturelle Strategien wissenschaftlicher Begleitforschung* beobachten lassen, wie sie schließlich in konkret vorzufindenden Ansätzen empirisch nachweisbar werden. Im Rahmen dieser Überlegungen bieten sie einen strukturhermeneutischen Begrün-

dungszusammenhang für den im zweiten Teil vorgestellten bildungstheoretischen *Ansatz einer lernförderlichen Entwicklungsbegleitung* von Programmen, die mit der Unbestimmtheit einer offenen Zukunft auf eine produktive Weise umzugehen haben (vgl. NOWOTNY u. a. 2001).

2.5 Drei Relationsmuster von Evaluation

Im Spannungsfeld einer Innen- und einer Außenperspektive unterscheiden wir zwischen drei Relationsmustern im konzeptionellen Beziehungsgefüge. Die ersten beiden beruhen auf *asymmetrischen Wechselverhältnissen*, das dritte auf einer *komplementären Beziehung* zwischen Theorie und Praxis. Dies bedeutet, dass zunächst eines der beiden Relata zum entscheidenden Beurteilungsstandpunkt erklärt wird, von dem die andere Seite beobachtet und methodische Berücksichtigung findet. Aus einer Position des Dritten (vgl. BEDORF 2003) hingegen werden sowohl die Innen- wie die Außenperspektive kontingent gesetzt und in ihrem korrelativen Wechselverhältnis rekonstruiert. Relationstheoretisch gedeutet, bewegt sich eine Position des Dritten nicht auf derselben Ebene wie die beiden Relata zueinander, also nicht horizontal „zwischen“ einer Innen- und einer Außensicht. Vielmehr konstituiert sie sich erst aus einem prozessualen Abgleich zwischen Engagement und Distanzierung (ELIAS 1983) in Gestalt eines oszillierenden Schwebezustands auf einer logisch übergeordneten Ebene, von der aus auf das korrelative Wechselverhältnis zwischen praxisfeldbasierter Innensicht und disziplinärer Außensicht reflektiert und hierdurch beide Perspektiven zueinander ins Verhältnis gesetzt werden können (vgl. SCHÄFFTER/WEBER 2005). Im Folgenden gilt es, die drei Relationsmuster als mittlerweile bereits konzeptionell praktizierte Evaluationsstrategien zu konkretisieren.

2.5.1 Evaluation aus externer Positionierung

Positioniert sich Evaluation als *externe* Beurteilungsinstanz für ein bestimmtes Praxisfeld, so darf sie weder sachlich noch sozial oder zeitlich konstitutiver Bestandteil der von ihr untersuchten Programmstruktur, ihrer Interessen und ihres politischen Relevanzsystems sein. Vor allem aber hat sie den von ihr auszuwertenden Praktiken und ihrer jeweiligen Handlungslogik in deutlicher Distanz gegenüberzustehen. Dies macht sich einerseits an unterschiedlichen Zuständigkeiten und Rollen fest, in denen diese wechselseitige Distanz auch formal zum Ausdruck kommt, zum anderen aber auch daran, dass ein externer Blick nicht den impliziten Selbstverständlichkeitsstrukturen unterworfen ist, die intern als Voraussetzung für eine kompetente Mitwirkung an sozialen Praktiken vorausgesetzt werden muss. Andersherum formuliert: Eine externe Positionierung definiert sich in ihrem Kern aus der Fähigkeit zur Befremdung des zunächst selbstverständlich Erscheinenden; ihre Produktivität beruht somit auf der Kraft ihrer Kontingenzperspektive (SCHÄFFTER 2011). Aus der gegenseitigen Fremdheit unterschiedlicher Perspektiven auf das auszuwertende Programm konstituiert sich die Differenz zwischen einer Innen- und einer Außenperspektive, aus der heraus die objektivierende Verlässlichkeit eines externen Evaluationsverfahrens begründet wird. Sie scheint einen unbe-

stechlichen Blick von außen zu sichern und begründet dies damit, dass man aus der Position eines praktisch Unbeteiligten mehr zu sehen vermag als die in ihr Handeln eingebundenen Akteure.

Durch externe Beobachtung lässt sich somit beobachten, was in einem Praxiszusammenhang für die daran Involvierten nicht erkennbar ist und damit für sie zunächst unsichtbar bleiben muss. Der Leistungsvorteil einer externen Positionierung beruht unter anderem auf ihrer Entlastung von unmittelbaren Handlungserwartungen und damit auf Zeitgewinn. Die Distanz einer externen Positionierung wird keineswegs allein durch formale Abgrenzung von Verantwortlichkeiten gewährleistet, sondern vor allem durch ihre geringe Einbettung in alltägliche Routinen, strukturierte Arbeitsabläufe und Leistungserwartungen, von denen der weitere Verlauf des untersuchten Programms seine besondere Struktur herausbildet. Da externe Evaluation davon freigestellt ist, verfügt sie über einen erheblich größeren Spielraum zur Dokumentenanalyse, Datensammlung und Prozessbeobachtung und damit über einen besseren Einblick und Überblick hinsichtlich der strukturellen Gelingensvoraussetzungen, als dies den Akteuren im Feld möglich ist.

Festzuhalten ist daher, dass sich die Distanz einer externen Positionierung nur unzureichend an einem räumlichen, formaladministrativen oder kulturellen Abstand festmachen lässt, sondern primär an ihrer *Freisetzung vom operativen Geschäft* einer Alltagsroutine bei der praktischen Durchführung des untersuchten Programms. Aus einer derart konzeptuell gewährleisteten externen Sicht auf das auszuwertende Programm werden die strukturellen Gelingensvoraussetzungen, die übersituativen Prozessverläufe und die Handlungsergebnisse systematisch und methodisch angeleitet erfassbar und können weitgehend unabhängig von den partikularen Einzelinteressen der beteiligten Akteure oder Akteursgruppen zu einem konsistenten Gesamtbild zusammengefügt werden. Distanznahme durch eine externe Positionierung bedeutet somit keine äußerliche Abgrenzung im Sinne einer externen Instanz praxiskritischer Fremdbeurteilung.

Genau dies ist der Grund, weshalb eine externe Positionierung nicht mit der administrativen Entscheidung zwischen einer „extern“ oder „intern“ zugeordneten Organisation von Programmevaluation verwechselt werden sollte. Auch eine extern angelegte Organisation von Evaluation kann in extern auferlegte und formalisierte Pflichten zum Controlling und zur termingerechten Berichterstattung in die laufenden Geschäfte des Programmverlaufes verstrickt werden und dabei ihre Freiräume zur prozessorientierten Datengenerierung und Problemanalyse verlieren. Umgekehrt ist es im Rahmen einer programmintern organisierten Evaluation unter entsprechenden institutionellen Voraussetzungen fraglos möglich, die interne Evaluation aus den Routineaufgaben und den alltäglichen Anforderungen des Programmverlaufes herauszuhalten, damit sie einen Gestaltungsspielraum für ihre Dienstleistung als interne Programmevaluation wahrzunehmen vermögen. Letztlich besteht der entscheidende Vorteil einer externen Positionierung von Evaluation – ganz unabhängig davon, wie dies organisatorisch verankert wird – in ihrem abgesenkten Commitment hinsichtlich des Projekt-

erfolgs. Ihre Dienstleistung bezieht sich gleichermaßen auf den Nachweis von Erfolg und Misserfolg – und dies im Hinblick auf ihre strukturellen Voraussetzungen. Weder bei Erfolg noch beim Nachweis von Misserfolg werden eine aus externer Positionierung durchgeführte Beobachtung und Auswertung in ihrer Qualität berührt. So kann ein differenziert dokumentierter Nachweis für die strukturellen oder prozessualen Ursachen des Scheiterns eines Programms als erfolgreiche Dienstleistung betrachtet werden, weil sie das inhaltliche Ergebnis weder affektiv noch interessengeleitet zu tangieren hat. Offen bleibt hierbei allerdings, inwieweit eine derartige Indifferenz der externen Positionierung von den Akteuren im untersuchten Feld als Ausdruck einer objektivierten Beobachtung nicht als Feindseligkeit und als ein allzu geringes Commitment mit den Programmzielen gewertet wird. Eine allzu ausgeprägte Indifferenz gegenüber dem internen Wertesystem eines untersuchten Programms kann zur Schwächung der Beurteilungsfähigkeit führen und ruft daher häufig die Gefahr hervor, dass dann die Evaluationsergebnisse dieser doch zu „neutralen“ Instanz für die Praxis als letztlich wenig relevant abgewehrt werden.

Mit diesem Aspekt erreichen wir einen heiklen Punkt der externen Positionierung, nämlich die Frage, an welchen Kriterien sich eigentlich ihre Datensammlung, Auswertung und Beurteilung zu orientieren haben. Im Gegensatz zu Forschungsansätzen, die sich primär an disziplinären Diskursen, Methodologien und daraus konsensuell abgestimmten wissenschaftsinternen Forschungsinteressen und Erkenntniszielen zu orientieren haben, ist eine solche externe Instanz im Falle wissenschaftlicher Begleitforschung nicht vorgegeben oder zumindest nicht mehr in ihrer externalen Position wissenschaftlich legitimiert. Evaluation, wenn sie denn eine solche sein soll, hat die Praxisrelevanz zur Quelle und Mündung ihrer wissenschaftlichen Begleitung zu erklären und nicht einen dabei immer auch möglichen disziplinären Wissens- und Erkenntniszuwachs. Hiermit wird die Kernthese dieser Überlegungen berührt, nämlich der *Dienstleistungscharakter von Evaluation*. Der Erkenntnisgewinn, der im Rahmen von Evaluation in Formaten wissenschaftlicher Begleitforschung für den disziplinären Wissensbestand abfällt, wird nun zu einem sekundären Effekt und stellt sich in der Regel erst in nachfolgenden systematisch angelegten Sekundärstudien heraus. Grundsätzlich muss daher davon ausgegangen werden, dass sich die systematisch angelegten Forschungsinteressen einer Wissenschaftsdisziplin mit den Evaluationszielen eines Praxisfeldes günstigstenfalls zwar überschneiden können, sich jedoch keinesfalls vollständig decken.

Bei der deutlich erkennbaren Unabhängigkeit einer externen Positionierung gegenüber dem von ihr untersuchten Praxisfeld handelt es sich allenfalls um eine relative Autonomie. Im Gegensatz zu wissenschaftlichen Forschungsvorhaben, die weitestgehend dem disziplinären Relevanzsystem verpflichtet sind, gerät Evaluation nun in ein relationales Feld differenter Nutzerinteressen, zwischen denen sich auch wissenschaftliche Evaluationskonzepte zu positionieren haben. Es darf somit nach dem „cui bono“ jeder sich auch noch so „objektiv“ gebenden Außensicht gefragt werden. Weitgehend ungeklärt scheint dabei, wer bei allfälligen Ziel- und Interessenkonflikten der letztlich ausschlaggebende Nutzer ist, an dem sich

die zu erstellende Dienstleistung maßgeblich zu orientieren hat. Man bekommt es somit mit analogen Problemen zu tun, wie bei wissenschaftlicher Gutachtertätigkeit bei gesellschaftspolitisch relevanten Auseinandersetzungen. Derartige Probleme berühren die Professionsethik einer sich wissenschaftlich legitimierenden Evaluation und sind nur in einem solchen Rahmen zu klären, nicht aber im Kontext allgemeiner Prinzipien und Verfahren.

Insofern wird die oben unterstellte Objektivität indifferenter Beurteilung gegenüber der Innenperspektive eines Praxisfeldes höchst problematisch. Wenn verhindert werden soll, dass wissenschaftliche Evaluation zum Spielball ökonomischer Interessen oder politisch instrumentalisiert wird, so reicht es nicht aus, die Bestimmung des jeweiligen Nutzens ihrer Dienstleistung der Kontraktierung mit dem jeweiligen finanziellen Zuwendungsgeber zu überlassen. Erforderlich wird spätestens hier die Frage, wie gewährleistet werden kann, dass die Erkenntnisse und Ergebnisse einer Evaluation auch den Akteursgruppen in dem untersuchten Programm und seinem Umfeld zugute kommen können. Hierzu wird es aber nötig, die Innensicht des untersuchten Praxisfeldes in den Blick zu nehmen.

2.5.2 Evaluation aus der internen Positionierung eines Praxisfeldes („Action Research“)

Evaluationskonzepte, die sich konsequent von einer Außenperspektive zu lösen trachten und praxisfeldintegrierte Formen wissenschaftlicher Untersuchungen anstreben, stehen in der Tradition von Kurt LEWIN, der mit seinem Ansatz eines „action research“ (deutsche Übersetzungen: „Tatforschung“, „Handlungsforschung“ oder „Aktionsforschung“) bereits in den 40er Jahren des vorigen Jahrhunderts eine Wissenschaft begründen wollte, deren Forschungsergebnisse unmittelbaren Nutzen für das untersuchte Praxisfeld haben sollten. LEWIN formulierte sein Anliegen wie folgt:

„Die für die soziale Praxis erforderliche Forschung läßt sich am besten als eine Forschung im Dienste sozialer Unternehmungen oder sozialer Technik kennzeichnen. Sie ist eine Art Tat-Forschung (action research), eine vergleichende Erforschung von Bedingungen und Wirkungen verschiedener Formen des sozialen Handelns und einer zu sozialem Handeln führenden Forschung. Eine Forschung, die nichts anderes als Bücher hervorbringt, genügt nicht. Das bedeutet keinesfalls, daß die hier verlangte Forschung in irgendeiner Hinsicht weniger wissenschaftlich oder ‚niedriger‘ sei als die für die reine Wissenschaft auf dem Gebiet der sozialen Erscheinungen nötige. Ich bin geneigt, das Gegenteil für wahr zu halten.“

(LEWIN 1953/1982, S. 280)

Aus diesem Zitat geht hervor, dass LEWIN bereits den gesellschaftlichen Dienstleistungs- und Gemeingutcharakter von sozialwissenschaftlicher Forschung im Blick hatte. Sein methodischer Ansatz folgte indes noch einem empiristischen Paradigma, demzufolge die in die Veränderungen im Handlungsfeld involvierten Wissenschaftler praxisnahe Hypothesen aufstellen,

danach entsprechend ihrer wissenschaftlichen Annahmen in der Rolle eines „Change Agents“ sinnvolle Veränderungen im sozialen Feld einleiten, um dann im Sinne einer Sozialtechnologie in langfristigen Studien mögliche Auswirkungen der von ihnen initiierten Veränderungen zu kontrollieren.

LEWINS Ansatz der Handlungsforschung war an einem Interventionsmodell orientiert, dessen Design methodisch von einer Spirale sich wiederholender Schritte von externer Planung, sozialer Intervention im Feld und Reflexion der Resultate im Feld gekennzeichnet war. In dieser Verhältnisbestimmung von „Theorie und Praxis“ gerät wissenschaftliche Forschung in eine Diffusion der Grenzlinie zwischen disziplinärer Theoriebildung und feldspezifischen Nutzeninteressen. Wissenschaftstheoretisch weitgehend unbearbeitet blieb bei LEWIN und seinen Nachfolgern eine epistemologische, aber auch wissenstheoretische Problematik, die Anthony GIDDENS als „doppelte Hermeneutik“ bezeichnet und die daher von uns weiter unten im zweiten Hauptteil in einer relationstheoretischen Deutung behandelt wird (vgl. Abschnitt 3.3.3). Hierbei geht es um das Problem, dass sozialwissenschaftliche Forschung, sobald sie zum Akteur *innerhalb* eines von ihr zu verändernden sozialen Feldes wird, sich selbst als integraler Bestandteil des eigenen Forschungsgegenstands gegenübertritt und damit den von ihr bewirkten Veränderungen methodologisch mitzufolgen hat. Forschung unterliegt dadurch im Verlauf der Entwicklungsbegleitung auch selbst der von ihr aktiv betriebenen Transformation, und wenn dies gelingt, einem iterativen Wandel in der Zielbestimmung, die sich methodisch sensibel an einem Entwicklungsverlauf orientiert, den die Forschung mitzuvollziehen hat. Ein derartig temporalisiertes Theorie-Praxis-Verhältnis lässt sich nicht mehr als Subjekt-Objekt-Relationierung fassen und erst recht nicht mehr kausallogisch steuern. Erforderlich werden vielmehr temporaltheoretische Ansätze „zukunftserschließender Entwicklungsverläufe“, wie sie im zweiten Teil am Modell zielgenerierender Suchbewegung und dem Konstrukt des Trajekts exemplarisch verdeutlichend eingeführt werden. Aufgrund der hier nur andeutungsweise beschriebenen methodologischen Inkonsistenz erwies sich das Theorie-Praxis-Problem durch LEWIN als noch nicht konsequent gelöst. Vielmehr führte „Action Research“ zu zwei gleichermaßen gegensätzlichen Fehlentwicklungen: Einerseits kann die Dominanz der intervenierenden Wissenschaftler/-innen zur Illusion der „Verwissenschaftlichung einer unwissenschaftlichen Welt“ (WOLFF 2008, S. 234) verleiten und damit blind für die alltägliche Logik der Praktikerperspektive machen. Andererseits jedoch unterwerfen sich die im Feld mitagierenden Wissenschaftler/-innen vorschnell der Alltagslogik des Feldes, um nicht zum Störfaktor eines von ihnen begleiteten Entwicklungsverlaufes zu werden, zu dem sie meist aus zu geringer Feldkompetenz heraus nur wenig beizutragen vermögen. Beides wird zur Geschichte der Aktionsforschung kritisch angemerkt (vgl. ALTRICHTER/GSTETTNER 1993). In dem wissenschaftstheoretischen Diskurs zu Action Research besteht hierzu jedoch kein übergreifender Konsens. Während man im deutschsprachigen sozialwissenschaftlichen Diskurs zur Aktionsforschung unter dem Begriff überwiegend ein inzwischen historisches Konzept versteht, das sich aufgrund methodologischer Inkonsistenz und geringer Fruchtbarkeit als obsolet erwiesen

hat, wird der Begriff „Action Research“ in den angelsächsischen und skandinavischen Forschungsdiskursen auch über die traditionellen Konzepte hinausgehend weitergeführt und breit ausdifferenziert (vgl. NIELSEN/SVENSSON 2006; EIKELAND 2006; 2007 sowie den Beitrag von EIKELAND in diesem Band). „Action Research“ bezieht sich unter der erweiterten Bedeutung von „Interactive Research“ in einem umfassenderen Verständnis nun auch auf ko-produktive Formen der Zusammenarbeit zwischen dem Wissenschaftssystem und seiner gesellschaftlich-politischen Umwelt, wie sie im folgenden Abschnitt (2.5.3) als „Evaluation unter wechselseitiger Perspektive“ gefasst werden. Allerdings enthält sie (noch) nicht den von uns bildungstheoretisch gestalteten Zusammenhang einer methodologischen Verschränkung von Forschung und Lernen. Aufgrund dieser Differenz verzichten wir hier darauf, das von uns präsentierte Konzept einer lernförderlichen Entwicklungsbegleitung begrifflich der Aktionsforschung zuzuordnen, selbst wenn diese neuerdings, ähnlich wie dies bei Olav EIKELAND erfolgt, nicht mehr als externe Interventionsstrategie, sondern ebenfalls ko-produktiv angelegt ist. Mögliche Gemeinsamkeiten und signifikante Unterschiede können an dieser Stelle nicht diskutiert werden, sondern müssen einer späteren Diskussion überlassen bleiben.

Der inzwischen erweiterte Bedeutungshorizont von „Action Research“ im angelsächsischen Sprachraum differiert deutlich von den deutschsprachigen Diskursen, die den Begriff in der Regel historisch fassen und hierbei weitgehend abwertend konnotieren. Dies mag eng mit nationalen Entwicklungen und entsprechenden Erfahrungshintergründen zusammenhängen: In den 1970er Jahren wurde von den sich in Westdeutschland neu konstituierenden „Erziehungswissenschaften“, die sich nach einer „realistischen Wende“ nun sozialwissenschaftlich-empirisch ausrichteten, eine bildungspolitisch motivierte Variante von „Aktionsforschung“ entwickelt. In ihr ließ sich Forschung als wissenschaftliche Dienstleistung bei der Realisierung staatlicher Reformvorhaben in ausgewählten Praxisfeldern wie Projekten zur Schulreform oder dem Aufbau eines Systems der Weiterbildung als quartärer Sektor eines die gesamte Lebensspanne übergreifenden Bildungssystems fassen und methodologisch begründen. Grundsätzlich lief die Neubestimmung disziplinärer Forschung darauf hinaus, ihre nun verfügbare sozialwissenschaftlich-empirische Kompetenz für die Realisierung von Reformen in den von ihnen untersuchten und projekt-förmig begleiteten Praxisfeldern dienstbar zu machen. Eine derartige „Verwissenschaftlichung“ bildete das zugrunde liegende gesellschaftspolitische Leitziel, ganz unabhängig davon, ob dies nun als sozial-technologische Modernisierung oder im Begründungshorizont einer kritischen Aufklärung betrieben wurde (vgl. WOLFF 2008, S. 234; BECK/BONNS 1989). Unter solchen historischen Kontextbedingungen von bildungspolitisch motivierten Entwicklungsprojekten und Reformvorhaben waren die staatlichen Auftraggeber einer „wissenschaftlichen Begleitforschung“ somit als *interne Instanzen* des untersuchten Forschungsfeldes zu betrachten, die über eine hohe Definitionsmacht hinsichtlich der Kriterien für Erfolg und Misserfolg verfügten. Besonders wenn dies intransparent bleibt, folgt hieraus eine Rollenproblematik, wie sie weiter unten bei der Klärung der Kategorie wis-

senschaftlicher Dienstleistung genauer zu berücksichtigen sein wird. Von grundsätzlicher Bedeutung bleibt, dass wissenschaftliche Begleitforschung, gleichgültig ob nun kritisch reflektiert oder globalplanerisch instrumentalisiert, damit zum integralen Bestandteil des von ihr untersuchten Systems gerät, für dessen Transformation sie ihr plangerecht gestaltendes oder kritisch reflektierendes *Know-how* zur Verfügung stellt. In einem weiteren Sinne wird Aktionsforschung unter diesem Vorzeichen sogar für Erfolg bzw. Misserfolg des Entwicklungsvorhabens verantwortlich gemacht, unabhängig davon, ob sie auf die politischen Vorgaben eines Reformprogramms Einfluss nehmen konnte oder nicht. Aus ethnologischer Sicht gerät eine so verstandene Orientierung von Aktionsforschung daher in Gefahr eines „going native“ (vgl. BREIDENSTEIN u. a. 2013).

Als viel entscheidender als derartige forschungs- und wissenschaftstheoretische Bedenken erwies sich jedoch auf einer forschungspraktischen Ebene, dass die in die politische und institutionelle Alltagspraxis involvierten Forschungsansätze qualitativ kaum überzeugen konnten, weil sie in nur geringem Maße zu einem Erkenntnisfortschritt auf theoretisch anspruchsvollem Niveau beizutragen vermochten. Das Konzept der Aktionsforschung wird aufgrund dieser historischen Erfahrungen weithin mit dem Makel methodischer und theoretischer Mittelmäßigkeit und fachlicher Unfruchtbarkeit in Verbindung gebracht. Eine oft geäußerte polemisch gehaltene Kritik lässt sich in der Weise zusammenfassen, dass sich ihr inhaltlicher Ertrag oft genug auf die Verdopplung eines alltagsweltlich bereits allseits bekannten Erfahrungswissens beschränke, das nun terminologisch in abstrahierender Fachsprache reformuliert werde und dabei nur selten neue Einsichten auf einem kategorial höheren Erkenntnisniveau böte. Dies wird als Preis für den Verlust von wissenschaftlicher Autonomie gedeutet, auf die ein wissenschaftlich seriöser Ansatz weiterhin kompromisslos zu bestehen habe.

Als gewissermaßen historisch zu bewertende Konsequenz aus dem offenkundigen Scheitern vieler Ansätze der Aktionsforschung im Jahrzehnt staatlich vorangetriebener Reformanstrengungen bleibt die Einsicht, dass neben dem erforderlichen Engagement wissenschaftlicher Forschungszugänge innerhalb alltäglicher Deutungs- und Planungshorizonte immer auch ein methodisches Element kritischer Distanzierung als Gegengewicht zur akteurszentrierten Innenperspektive stark gemacht werden muss. Die Dienstleistung von wissenschaftlicher Entwicklungsbegleitung bezieht ihre Produktivität letztlich aus der dialektischen *Spannung zwischen Engagement und Distanzierung*, die in dem jeweiligen Forschungsdesign beidseitig sichergestellt werden müsse (vgl. ELIAS 1983; SCHÄFFTER/WEBER 2005). „Verwendung läuft offensichtlich auf eine besondere Art der Organisation von Perspektivendifferenz zwischen Praxis und Wissenschaft hinaus“ (WOLFF 2008, S. 236). Diese Einsicht verweist auf den im nächsten Abschnitt zu behandelnden relationstheoretischen Zugang, in dem die traditionelle Dichotomie im Theorie-Praxis-Verhältnis zugunsten einer interaktiven Wertschöpfung bei der Produktion neuer Formen von Wissen überwunden wird (CARACOSTAS/MULDER 1998).

2.5.3 Evaluation aus wechselseitiger Positionierung

Wenn ein Evaluationskonzept zur Schnittstelle zwischen disziplinären Wissensbeständen und tätigkeitsfeldgebundener Expertise werden soll, so hat sie sich einer intermediären Funktion zwischen zwei autonomen Wissensdomänen zu vergewissern. Die Deutung der Differenz als Koproduktivität stellte in der wissenschaftlichen Begleitung von Entwicklungs- und Gestaltungsprojekten eine zentrale Fragestellung im Beraterdiskurs zu einer „Begleitforschung“ dar (BRÖDEL/BREMER/CHOLLET/HAGEMANN 2003; WEBER 2005). Als ein entscheidender Ertrag kann hierbei angesehen werden, dass die bisherige Dichotomie im Theorie-Praxis-Verhältnis überwunden und einem komplementären Verständnis Platz machen konnte. Auch wenn die unterschiedlichen Prozesse wissenschaftlich angeleiteter Projektbegleitung eine derartige intermediäre Rolle einzunehmen pflegten, war diese „schwebend“ angelegte Positionierung von zielgenerierenden Planungskonzeptionen (SCHÄFFTER 2014b) noch nicht hinreichend grundlagentheoretisch gesichert, um sie konzeptionell nach innen und außen artikulieren und somit auch bildungstheoretisch nachdrücklich vertreten zu können.

Derartige Probleme scheinen inzwischen mit dem wissenssoziologischen Erklärungsansatz von GIBBONS et al. (1994) überwunden zu sein (vgl. auch NOWOTNY 1999; GIBBONS 2000; BENDER 2001; NOWOTNY u. a. 2001). Für die Konzeptualisierung von Evaluation ermöglicht ihr Ansatz eine sowohl von disziplinärer Theorie als auch praxisfeldbasierter Expertise beidseitig getragene „Produktion von Wissen“, sodass nicht mehr eine der beiden Positionen über die andere dominiert, sondern sich beide wechselseitig aussteuern. Wie der Titel ihrer Schrift „The New Production of Knowledge“ bereits signalisiert, geht es dem internationalen Autorenteam um GIBBONS nicht mehr allein um einen auf „Anwendung“ gerichteten Transfer wissenschaftlichen Wissens im Sinne gesellschaftlich verfügbarer *Wissensbestände*, also um „Wissensdistribution“ oder „Wissensmanagement“, sondern um soziale *Kontexte der Wissensproduktion*. Formen gesellschaftlicher Wissensproduktion unterliegen zudem einem historischen Wandel (MEIER-RABLER 1990). Traditionelle Kontexte *disziplinär fundierter* Wissensproduktion an Universitäten und Forschungseinrichtungen werden zunehmend durch extramurale „contexts of knowledge production“ erweitert. Mit ihnen werden auch Schnittstellen zwischen unterschiedlichen Wissensordnungen als *differente Kontexte der Wissensproduktion* bestimmbar und empirisch beobachtbar. Diese Kontexte lassen sich als *praxisfeldgebundene „Lernwelten“* fassen, die allerdings nicht mit dem Konzept eines unreflektierten „Alltagswissens“ latenter Routinestrukturen zu verwechseln sind. Konsequenterweise unterschieden wird daher zwischen *zwei Quellen der Wissensproduktion*:

Erstens: *Disziplinär verankerte Erzeugung von Wissen* im Kontext von fachlichen Forschungsdesiderata und ihnen gemäßen Problemfassungen. Sie werden aus der tradierten Systematik eines historisch entstandenen Wissenschaftssystems hervorgebracht; und so steht bei ihnen die Anwendbarkeit auf außerwissenschaftliche Problemlösungen zunächst nicht im Vordergrund, wenn diese auch nicht ausgeschlossen wird. Die Erzeugung disziplinärer Wissens-

bestände zielt folglich primär auf Erkenntnisgewinn im Rahmen systematisch aneinander anschließender Forschungserträge. So findet sich hier auch ein Verständnis von Theorie-Praxis-Verhältnis, das von einem Primat der disziplinären Wissensproduktion ausgeht und dabei deutliche Abgrenzungen gegenüber „angewandter“ Forschung und einer aus disziplinärem Wissen sekundär abgeleiteten „angewandten Wissenschaft“ zieht. In diesem Verständnis-horizont lassen sich die Diskurse um „Wissenschaftstransfer“ oder zu einer degenerierenden Transformation zunächst noch „reiner“ disziplinärer Wissensbestände im Prozess ihrer praktischen Anwendung verorten (DEWE 1988; WINGENS/WEYMANN 1991; BECK/BONSS 1989). Auch die disziplinären Beziehungen zwischen sogenannten „Handlungswissenschaften“ wie z. B. Pädagogik zu ihren grundlagentheoretisch angelegten Referenzdisziplinen Psychologie, Soziologie und Geschichte werden noch immer unter einem derartigen disziplinär eingegrenzten Theorie-Praxis-Verhältnis diskutiert.

Zweitens: *Wissensproduktion in praktischen Verwendungszusammenhängen*. GIBBONS u. a. heben nun im Gegensatz dazu hervor, dass wissenschaftliche Forschung in der späten Moderne dabei ist, aus den tradierten Institutionalformen des Wissenschaftssystems auszuwandern, sodass Forschungsinstitute und Universitäten durch anwendungsbasierte Kontexte der Wissensproduktion deutliche Konkurrenz erfahren und somit gerade dabei sind, ihr bisheriges Alleinstellungsmerkmal als Quelle wissenschaftlicher Wissensbestände zu verlieren. Dies wirft ein völlig neues Licht auf praxisfeldintegrierte Verfahren der Theoriegenerierung, mit denen man in entwicklungsbegleitender Evaluation bereits wichtige Erfahrungen sammeln konnte, deren Ergebnisse jedoch nur schwer in disziplinäres Wissen integrierbar waren und im Rahmen von Evaluation vorwiegend aus dieser Engführung heraus beurteilt wurden. Offenbar bekommt man es hier mit einem neuen Typus einer „production of knowledge“ zu tun, der bisher noch nicht wissenschaftstheoretisch einzuordnen war. Derartige praxisfeldimmanente Formen der Erzeugung von wissenschaftlichem Wissen bezeichnet die Autorengruppe um GIBBONS im Kontrast zur disziplinären Wissensproduktion im Sinne eines Arbeitsbegriffs als „mode 2“:

„The transformation is described in terms of the emergence alongside traditional-modes of knowledge production that we will call Mode 2. By contrast with traditional knowledge, which we call Mode 1, generated within a disciplinary, primarily cognitive context, Mode 2 knowledge is created in broader, transdisciplinary social and economic contexts.“

(GIBBONS u. a., S. 1)

Beim Konzept einer aus dem Praxisfeld hervorgehenden Quelle der Wissensproduktion scheint man es zunächst mit einer Umkehrung des Theorie-Praxis-Verhältnisses zu tun zu bekommen, aber damit würde man die entscheidende Pointe übersehen. Zwar verlagert sich die Produktion von Wissen gerade in den innovativen Gesellschaftsbereichen der späten Moderne, wie

z. B. der IT-Technologie oder in systemischen Verfahren der Organisationsberatung und der Personalentwicklung, aus den tradierten Institutionen heraus in lebensweltnahe Formationen, was gegenwärtig an Phänomenen der „Entgrenzung“ von Institutionalformen in nahezu allen gesellschaftlichen Funktionssystemen beobachtet werden kann. So handelt es sich – um dies an einem Beispiel zu verdeutlichen – bei vielen theoretischen Ansätzen der Organisationstheorie um Re-Importe aus Praxisfeldern der Entwicklungsberatung zurück in disziplinär eingehegte und universitär verwaltete Wissensbestände, die zuvor aus einer Theoriegenerierung in Praxiskontexten wissenschaftlicher Beratung (WEBER 2005) hervorgegangen waren, ohne allerdings dem Denkstil oder der Tradition einer einzelnen Disziplin verpflichtet zu sein. Exemplarisch hierfür können die Forschungsarbeiten von Karl WEICK gelten, deren Theoreme transdisziplinäre Generalisierungen von Einsichten darstellen, die in kontextgebundener Problemanalyse in feldspezifischer Beratungspraxis gewonnen wurden. Interessant ist hierbei, dass eine solche Rückführung in disziplinäres Wissen immer dort misslingen muss, wo sich aufgrund des grenzübergreifenden Charakters der in praktischen Verwendungszusammenhängen generierten Theorien keine dafür geeignete Disziplin für zuständig erklärt bzw. wo beim Re-Import das neue Wissen disziplinär verengt und aufgrund epistemologisch differenter Hintergrundannahmen unzutreffend rezipiert und tradiert wird. (Diese Frage nach den Merkmalen von Interdisziplinarität wird von Marilyn STRATHERN in ihrem Working Paper „Accountability across Disciplines“ behandelt, STRATHERN 2004, S. 68–86).

Deshalb geht es hier nicht allein um ein „Auswandern“ der disziplinären Wissensproduktion, sondern gleichzeitig auch um eine Transformation des hierbei generierten wissenschaftlichen Wissens. Analog zur Strukturdifferenz zwischen dem Lerngegenstand, der in funktional didaktisierten Lehr-Lern-Kontexten angeeignet werden kann, zum Gegenstand „alltagsgebundenen Lernens“ (vgl. SCHÄFFTER 2001), wird mit der Verlagerung der Wissensproduktion aus einem disziplinären „mode 1“ in den „mode 2“ eines „context of application“ auch ein neuer Typus wissenschaftlichen Wissens erschlossen, und zwar ein Wissen, das dem disziplinär eingehegten qualitativ in nichts nachsteht. Die Produktion wissenschaftlichen Wissens findet nun ihren Forschungsanlass „vor Ort“, und das heißt genau dort, wo die zu lösenden Probleme auftreten und nach ihrer wissenschaftlichen Klärung durch den „reflective practitioner“ (SCHÖN 1989) verlangen. Die Forschungsfragen konstituieren und generieren sich folglich aus alltäglichen Praxiszusammenhängen heraus, zu deren kompetenter Lösung sie beizutragen haben. Allerdings erfolgt dies nicht allein im Horizont von erfahrungsbasiertem Praktikerwissen, sondern nach GIBBONS et al. erst dadurch, dass von den forschenden Praktiker/-innen unter ihrem Verwendungsinteresse aus dem Fundus des ihnen zugänglichen oder proaktiv erschlossenen disziplinären Wissens solche Erkenntnisse und Problemlösungsstrategien anlassbezogen herangezogen werden, die erst aus dem kritisch reflektierten Verwendungszusammenhang heraus praktische Relevanz erhalten. Hier trifft „Süßwasser“ auf „Salzwasser“ und führt aufgrund seiner hybriden Mischung zu der hohen Produktivität und Artenvielfalt postmoderner Denkstile. In eben diesem korrelativen „Angleichungshandeln“ zwischen differenten Deu-

tungshorizonten beruht der produktive Faktor interaktiver Wertschöpfung. GIBBONS u. a. formulieren dies folgendermaßen:

„Research carried out in the context of application might be said to characterise a number of disciplines in the applied sciences and engineering or, more recently in the computer science. Historically these sciences became established in universities but, strictly speaking, they cannot be called applied sciences, because precisely the lack of the relevant science that called them into being. They were genuinely new forms of knowledge though not necessarily new forms of knowledge production because, they too, soon became the sites of disciplinary-based knowledge production in the style of Mode 1. These applied disciplines share with Mode 2 some aspects of the attribute of knowledge produced in the context of application. But in Mode 2 the context is more complex. It is shaped by a more diverse set of intellectual and social demands than it was the case in many applied sciences while it may give rise to genuine basic research.“

(GIBBONS u. a. 1994, S. 4)

Verwendungskontextbasierte Wissensproduktion unterscheidet sich somit dadurch von „angewandter Wissenschaft“, dass sie auf keiner ihr vorab zugrunde liegenden Disziplin aufzubauen vermag, deren grundlagentheoretische Forschungsergebnisse man dann auf von ihnen konstituierte Problemfälle fallbezogen anwendet. Sie ist hingegen „transdisziplinär“ verankert. Dies bedeutet, dass erst der „*context of application*“ den selektiven Begründungsrahmen für geeignete Referenzdisziplinen bereitstellt und nicht eine Grundlagendisziplin. Im Gegensatz zum Konzept der „Aktionsforschung“ bewegt sich die Wissensproduktion im „mode 2“ nicht ausschließlich im alltagsweltlichen Erfahrungshorizont unreflektierter Lebenspraxis und beruht auch nicht auf einer Interventionsstrategie durch externe Wissenschaftler/-innen. Vielmehr bezieht sie selbstreflexiv eine geeignete disziplinäre Expertise bei der Problembeschreibung und möglichen Lösungsstrategien aus Sicht der Praktiker/-innen mit ein. Insofern überschreitet Forschung ihre bisherigen disziplinären Beschränkungen in einem „context of application“ in doppelter Weise, nämlich sowohl ihre alltagsweltliche als auch ihre disziplinspezifische Bornierung. Grundsätzlich handelt es sich somit um ein im Sinne der europäischen Aufklärung „kritisches“ Wechselverhältnis zwischen Theorie und Praxis, bei dem keine der beiden Seiten Vorrang erhält, gleichzeitig aber auch der Eigensinn der Verwendungskontexte und die disziplinäre Logik der jeweils herangezogenen Referenzdisziplin in ihrer Differenz zueinander gewahrt bleiben. Genau in dieser *Differenzbetonung* besteht der entscheidende Unterschied eines komplementären Ansatzes zur Nivellierung oder Diffusion einer für beide Seiten konstitutiven *Differenz* in den historischen Ansätzen der Aktionsforschung.

Eine wichtige Aufgabe wissenschaftlicher Entwicklungsbegleitung besteht unter diesem Vorzeichen in einer wechselseitigen Bezugnahme der differenten Wissensdomänen zum einen darauf, den transdisziplinären Charakter einer Verwendungskontext-basierten Theoriegenerierung als Ressource anzuerkennen und zum anderen darin, die kontextspezifische

Theorieentwicklung nicht vorschnell durch externe Vorgaben auf einen disziplinären Deutungshorizont einzuhegen (STRATHERN 2004, S. 68 ff.). Wissenschaftliche Begleitung übernimmt hierdurch die Aufgabe einer transdisziplinären Mediation, bei der die Wahl einer praxisrelevant erscheinenden Referenzdisziplin und ihre theoretischen Deutungsangebote selbst zu reflexiv angelegten Lernprozessen genutzt werden kann. Diese Ebene reflexiver Selbstvergewisserung soll in dem hier vertretenen Begründungszusammenhang als eine „lernförmig“ angelegte Praxisforschung bezeichnet werden. Mit der Moderation eines Zusammenspiels zwischen tätigkeitsfeldspezifischer Expertise und der selbst gewählten Bezugnahme auf geeignet erscheinende Referenztheorien wird in dem jeweiligen Entwicklungsvorhaben nicht nur *bekanntes Wissen gelernt*, sondern im Zuge der Problemanalyse und Problemlösung sogar *neues Wissen erzeugt*. Dieses Wissen ist nun weder eindeutig als ein praktisches Erfahrungswissen noch hinreichend als disziplinär verankerter Wissensbestand zu betrachten, den es im Verlauf des Projektvorhabens an die Praktiker/-innen zu vermitteln gälte. Stattdessen bekommt es wissenschaftliche Begleitung im Zusammenhang mit theoriegenerierender Reflexion bei der Evaluation der Projektergebnisse mit *Wissen im zweiten Modus* zu tun. Hierbei handelt es sich nicht mehr um Wissensbestände, auf die eine Seite allein exklusives Nutzungsrecht erheben könnte. Da alle der Beteiligten an der Wissensproduktion aktiv beteiligt waren, handelt es sich um ein „common good“, das vonseiten der Forschung als ein solches zu respektieren und nicht, wie oft üblich, als „Ausbeute“ externer Forschungsinteressen den administrativen oder disziplinären Wissensbeständen abschöpfend zuzuführen ist. Aufgabe einer lernförderlich gestaltenden Entwicklungsbegleitung muss es daher aus forschungsethischen, aber auch professionspolitischen Gründen sein, im Rahmen des hier charakterisierten „mode 2“ dafür Verantwortung zu übernehmen, dass das intern erzeugte Wissen als Kompetenzzuwachs dem Tätigkeitsfeld erhalten bleibt.

Der Modus von *beidseitiger Kontingenz* (vgl. NOWOTNY 1999) wird deshalb als eine strukturell „lernhaltige“ Evaluation bezeichnet, weil sich der wechselseitige Angleichungsprozess nicht nur auf die formativ zu evaluierenden pädagogischen Praktiken, sondern zudem auf die Kriterien des Evaluationsprozesses insgesamt beziehen. Evaluation erfolgt dann nicht mehr im Modus einer kritischen Überprüfung bzw. objektivierenden Bestätigung von außen, wie dies noch Kurt LEWIN anstrebte, sondern im Modus einer auch intern relevanten Erkenntnisgewinnung im Sinne einer „interaktiven Wertschöpfung“ durch beide Sichtweisen. In dieser Differenz sehen wir den maßgeblichen Unterschied, also die *differentia specifica*, die zwischen einer „pädagogischen Evaluation“ zu den tradierten sozialwissenschaftlichen Ansätzen besteht. Die nicht-pädagogischen Ansätze entziehen sich systematisch und methodologisch begründet dem Anspruch, im Evaluationsprozess ihren Gegenstand beidseitig einem lernhaltigen Veränderungs- und Bildungsprozess auszusetzen und somit zu temporalisieren. Gerd BENDER hebt zur Verdeutlichung kontrastierend drei Aspekte hervor, die bei einer evaluativen Beurteilung eines Designs wissenschaftlicher Begleitforschung im wissenstheoretischen Rahmen von „mode 2“ Berücksichtigung finden müssen:

- ▶ „Die Erzeugung von wissenschaftlich-technologischem Wissen und von Technik erfolgt immer häufiger in Zusammenhängen, die die Grenzen etablierter Disziplinen und Praxisdomänen übergreifen.
- ▶ Wissenschafts- und Technologieentwicklung wird heute vielfach in komplexen Netzwerken von individuellen und organisatorischen Akteuren vollzogen, und keinem Akteurstyp – auch nicht den Wissenschaftlern – kommt dabei eine per se dominierende Rolle zu. Die Generierung und Implementation von Wissen ist ein Prozess der Interaktion auf mehreren Ebenen. Er impliziert vielfältige Übersetzungen und Anforderungen, die als kausal-konsekutive Sequenz von Erfindung, Produktion und Implementation von ‚Produkten‘ nicht zureichend beschrieben sind.
- ▶ Der zeitlich befristete Zusammenschluss von unterschiedlichen Akteuren zu Entwicklungsprojekten oder -programmen ist unter diesen Bedingungen nicht bloß eine kontextuelle Voraussetzung für Wissenschafts- und Technologieentwicklung, sondern die institutionelle Form, in der diese vollzogen wird.“

(BENDER 2001, S. 9)

Welche methodologischen und konzeptionellen Konsequenzen dies für die unter diesem Paradigma entwickelten Formate, praxisfeldbezogenen Designs und methodischen Settings nach sich zieht, wird in den nachfolgenden Kapiteln in Form zentraler Merkmale und Prinzipien im Sinne programmatischer Überlegungen herauszuarbeiten sein. Zuvor gilt es jedoch noch zu verdeutlichen, inwieweit die drei skizzierten Positionierungen in einem engen Zusammenhang mit einem je besonderen *Innen-Außen-Verhältnis* stehen, das sich gegenwärtig auch wissenschaftstheoretisch in einem epochalen Wandlungsprozess befindet. Beobachtbar werden somit deutliche *Veränderungen im Verhältnis zwischen Theorie und Praxis*, was erhebliche Auswirkungen auf Funktion und konzeptionelle Ausgestaltung von Evaluationsverfahren nach sich gezogen hat. Die von GUBA und LINCOLN bereits 1989 herausgearbeitete Generationsfolge einer sich zunehmend „kontextsensibel“ entwickelnden Evaluation (vgl. GIBBONS 2000) findet daher ihren Erklärungszusammenhang in einem sich synchron dazu veränderndem *Steuerungsparadigma* und dem ihm entsprechenden Kontrollbewusstsein (vgl. SCHÄFFTER 2012b; 2014b).

2.6 Historische Veränderungen im Theorie–Praxis–Verhältnis

Die von uns getroffene Unterscheidung zwischen einer externen, internen und wechselseitigen Positionierung von Konzeptionen evaluativer Begleitforschung erfolgte zunächst aus einem primär systematischen Klärungsbedürfnis, weil damit wichtige strukturelle Voraussetzungen zur Entwicklung einer allgemeinen Theorie wissenschaftlicher Entwicklungsbegleitung bestimmbar werden. Darüber hinaus bilden sich in den drei Positionierungen aber auch topografisch entscheidende *Wirkungsrichtungen* innerhalb des Theorie-Praxis-Verhältnisses im Sinne unterschiedlicher Vektoren innerhalb eines übergreifenden relationalen Feldes ab.

Die Berücksichtigung differenter Ausrichtung der *intendierten Wirkung* (SCHÄFFTER 2002b) zieht weitgehende Konsequenzen für die Zielrichtung und den praktischen Ertrag einer Projekte evaluierenden Begleitforschung nach sich.

Um den inneren Zusammenhang der drei zunächst getrennt dargestellten Positionierungen erkennbar werden zu lassen, erscheint es am inzwischen erreichten Punkt unserer Argumentation klärend, kurz auf den von Stephan WOLFF (2008) analysierten *Übergangsprozess* einzugehen, in dem die historische Entwicklung der Praxisforschung „von der Anwendung zu Verwendung“ im Sinne einer strukturellen Transformation im Innen-Außen-Verhältnis in mehreren Schritten nachgezeichnet wird. Im Folgenden wird seine Analyse in Form eines zwar schriftbildlich veränderten, inhaltlich aber wörtlichen Zitats wiedergegeben, um die von WOLFF herausgearbeiteten Merkmale dann anschließend unter der hier verfolgten Fragestellung zu kommentieren:

„Von der Anwendung zur Verwendung

1. An der Machbarkeit einer Anwendung sozialwissenschaftlichen Wissens bzw. an der Möglichkeit einer angemessenen Lösung des Theorie-Praxis-Problems bestanden [...] in dieser [ersten] Phase noch keine grundsätzlicheren Zweifel.
2. In einer wissenschaftssoziologisch höchst aufschlussreichen historischen Abfolge entwickelt sich seit den 1960er Jahren zunächst die Krisentheorie, die auf gesellschaftliche Rationalitätsdefizite hinwies, dann eine Theorie der Planung, die deren gezielte Behebung als konsequente Umsetzung quasi technologischer Programme zum Ziel hatte.
3. Nachdem sich diesbezügliche Illusionen über die Möglichkeiten einer mehr oder weniger deduktiven Umsetzung wissenschaftlicher Ergebnisse zerschlagen hatten, folgte in den 1970er Jahren die Implementationsforschung, die Gründe für die fehlerhafte Umsetzung wohlgemeinter politischer und planerischer Vorgaben suchte,
4. und schließlich, sozusagen als Ausdruck und Inbegriff reflexiver Modernisierung, die empirische Verwendungsforschung. Das Neue an der Verwendungsforschung bestand in einer gewissen Dezentrierung der Wissenschaft. Zumindest das Gros der Verwendungsforscher übernahm nicht mehr die gewohnte Blickrichtung der Sozialwissenschaft hin auf die Praxis, sondern behandelte das Verhältnis von Theorie und Praxis als offenes Feld, auf dem beide Seiten in diversen interaktiven und organisatorischen Arrangements an der Etablierung des sozialen Tatbestands „Verwendung“ arbeiten.
5. Gerade die in den einschlägigen empirischen Projekten eindeutig dominierenden qualitativen Studien zeigten bald, dass die direkte Anwendung im Sinne einer technologischen Umsetzung sozialwissenschaftlichen Wissens den unwahrscheinlichen Grenzfall von Verwendung ausmacht. Erfolgreiche Verwendung steht offenbar in keinem eindeutigen Zusammenhang mit dem theoretischen Status der betreffenden Aussagen oder mit der methodologischen Dignität der zu ihrer Fundierung durchgeführten Erhebungen. Statt unproblematischer Transfers notierte

man eigensinnige Aneignung je nach Praxisfeld, eine Trivialisierung der Inhalte, und manche sprachen gar vom gänzlichen Verschwinden der Wissenschaft im Zuge ihrer Verwendung. [...] Verwendung läuft offensichtlich auf eine besondere Art der Organisation von Perspektivendifferenz zwischen Praxis und Wissenschaft hinaus.“

(WOLFF 2008, S. 234–236)

Kommentar: Die von WOLFF historisch unterschiedenen Entwicklungsphasen im deutenden Umgang mit dem „Theorie-Praxis-Problem“ lassen sich nicht allein auf das bisher noch unzureichend geklärte Verhältnis zwischen disziplinär gefasster Wissenschaft und berufsförmig organisierten Handlungskontexten anwenden, sondern gelten *granu salis* auch für eine „Wirksamkeitsanalyse“ und für die Transfersicherung einer Mehrzahl von wissenschaftlich begleiteten Entwicklungs- und Gestaltungsprojekten der letzten Jahrzehnte. Daher lassen sich die fünf Phasen in ihren Deutungen der Perspektivendifferenz zur Bestimmung der jeweils gültigen *Qualitätsansprüche an die Begleitforschung* in Form eines historisch angelegten heuristischen Rahmens heranziehen. Anhand kategorial unzutreffender Annahmen lassen sich auch die jeweils praktizierten *Evaluationskonzepte* einerseits topologisch einordnen, andererseits aber auch ihre jeweiligen Wirksamkeitsgrenzen bestimmen.

Insgesamt wird in dem von WOLFF exemplarisch herausgearbeiteten Entwicklungsverlauf „von der Anwendung zur Verwendung“ erkennbar, dass sich ein mittlerweile irreversibler Wandel vollzogen hat, nämlich von einer linearen, kausal auf Fremdkontrolle setzenden *Steuerungsphilosophie* hin zu einem interaktiven Verständnis *wechselseitiger Aussteuerung zwischen zwei einander ebenbürtigen Handlungskontexten mit jeweils eigensinniger Logik*. Unter der Frage ihrer Wirksamkeitschancen gilt es, beide epistemologisch voneinander unabhängigen Seiten wechselseitig zueinander ins Verhältnis zu setzen (SCHÄFFTER 2014b). Dies verweist auf das Erfordernis eines relationstheoretischen Zugangs, durch den sich kontextübergreifende Wirkungszusammenhänge als *Prozesse transitorischer Übergänge* (VON FELDEN/SCHICKE/SCHÄFFTER 2014) grundlagentheoretisch bestimmen und durch hierfür geeignete *Bildungsformate* unterstützen lassen. „Transfersicherung“ lässt sich so als eine praktische Aufgabe lernförderlicher Begleitforschung operational bestimmen, die zukünftig auf der Ebene zielgruppen- bzw. praxisfeldspezifischer *Designs* und methodischer *Settings* differenziert und projektbezogen auszugestalten sein wird. Wissenssoziologische Erklärungsansätze, wie die hier von WOLFF herangezogenen, sind fraglos unverzichtbar zur Problemdiagnose. Praktische Lösungen hingegen sind nur auf der Ebene pädagogischer Organisationsentwicklung hin zu intermediären Schnittstellen zu erwarten. Diesem Erfordernis wird übrigens von Uwe SCHNEIDEWIND und Mandy SINGER-BRODOWSKI mit dem Entwicklungsziel einer „Modus 3-Wissenschaft“ Rechnung getragen, bei dem nun auch Organisationsentwicklung als Kontextbedingung konzeptuelle Berücksichtigung findet (vgl. SCHNEIDEWIND/SINGER-BRODOWSKI 2014, S. 103 ff.). Grundsätzlich betrachtet, geht es dabei um *Bildung im Medium von Begleitforschung* und um projektbegleiten-

de *Forschung im Medium von Bildung*. Was diese neue Entwicklungsperspektive genauer bedeutet, wird in den folgenden Kapiteln im Einzelnen durchdekliniert.

3. Pädagogische Evaluation – eine lernförderliche Dienstleistung

Im ersten Hauptteil der einführenden Kapitel bestand das Ziel der Argumentation darin, zunächst einmal das Spektrum der bereits entwickelten und praktizierten Evaluationsansätze an ihren jeweiligen Funktionen holzschnittartig erkennbar werden zu lassen. Wir verfolgten dabei die Absicht, einerseits die Ressourcenvielfalt aufzuzeigen, die je nach Gegenstandsbereich und pädagogischem Praxisfeld grundsätzlich verfügbar ist. Andererseits sollte dabei aber auch verhindert werden, das jeweils gewählte Evaluationskonzept zu verabsolutieren und als „Passepartout“ für die Beurteilung von Projektzusammenhängen unterschiedlichster Art zum Standard zu erklären. Zwar besteht eine grundsätzliche Übereinstimmung in ihrer Differenz zur disziplinären Forschung aufgrund ihres Dienstleistungscharakters gegenüber dem Praxisfeld, von dem disziplinäre empirische Forschung unabhängig ist. Es wurde im ersten Teil darüber hinaus ein gemeinsamer Kern an methodischen Prinzipien herausgearbeitet, in denen sich Evaluationsverfahren von einer auf disziplinären Erkenntnisgewinn verpflichteten empirischen Forschung hinsichtlich ihres praxisfeldbezogenen Nutzens eines Entwicklungsprojekts zu unterscheiden hat. Dennoch bietet das gesamte Spektrum an Evaluationsfunktionen und -verfahren hinreichend Spielräume gestaltungsbasierter Forschung hinsichtlich sehr unterschiedlicher Konzeptualisierungen von Evaluation. Ein spezifisches Format in seinem besonderen Eigenrecht wahrzunehmen und produktiv auszugestalten, ist nun Ziel der folgenden bildungstheoretisch angelegten Begründungen.

Der zweite Hauptteil bietet daher den Rahmen, um ein bisher zwar bereits praktiziertes, jedoch noch nicht hinreichend grundlagentheoretisch geklärtes Verständnis von formativer Evaluation im *Bildungsformat einer lernförderlichen Entwicklungsbegleitung* in transitorischen Übergängen zu entfalten. Hierzu wird nach einer Klärung des Begriffs der „pädagogischen Dienstleistung“ als einer interaktiven Wertschöpfung die intermediäre Funktion zwischen differenten Wissensdomänen und damit sein translatorischer Charakter erkennbar, welcher sich unter Rückbezug auf Vorarbeiten von Hans TIETGENS an dem *Verhältnis zwischen Fortbildung und Forschung* konkretisieren lässt. Dies eröffnet in den beiden nachfolgenden Kapiteln eine neuartige Perspektive auf wissenschaftstheoretische Grundsatzfragen, die an der Programmatik einer „Lernhaltigkeit“ und „Lernförderlichkeit“ pädagogischer Begleitung von zielgenerierenden und somit zukunftserschließenden Entwicklungsprozessen bildungstheoretisch gefasst wird. Insgesamt wird dabei auf Auswertungen früherer Projektbegleitungen zurückgegriffen (vgl. SCHÄFFTER 2003, 2006, 2007, 2009, 2010) und diese nun in einem Rahmen aufeinander bezogen, der bisher unverbundene Teilaspekte programmatisch zusammenführt. Der Ertrag wird abschließend thesehaft ausformuliert.

3.1 Eine relationstheoretische Fassung des Leistungsbegriffs

Da der Leistungsbegriff auch in der alltäglichen Sprachverwendung sehr unterschiedlich konnotiert werden kann, vor allem aber, weil er in relationstheoretischer Deutung zu professionsethisch überraschenden Konsequenzen einlädt, erscheint es notwendig, zunächst einmal mit einer Begriffsklärung einzusetzen.

3.1.1 Leistung: eine relationale Kategorie wechselseitiger Beziehung

„Leistung“ im Verständnis einer systemtheoretischen Kategorie, wie sie Niklas LUHMANN bereits von Talcott PARSONS' AGIL-Schema übernommen hatte (vgl. SCHÄFFTER/HILLIGER/VON KÜCHLER 2003), bezieht sich nicht allein auf den „output“ eines Systems im Sinne einer substantiell fassbaren Entäußerung an seine Umwelt. Weit darüber hinaus wird Leistung als eine relationale Kategorie erkennbar, bei der sich ein bewusst gestalteter Output intentional und selektiv auf ausgewählte „Systeme in der Umwelt“ richtet und von diesen Systemen definitionsgemäß aber als ein Zugewinn erfahren werden muss. Andernfalls wäre eine Entäußerung keine Leistung, sondern ein Exkrement. Zusammenfassend lässt sich daher festhalten: System spezifische Leistung ist die gezielte Zuwendung an ein ausgewähltes „System in der Umwelt“ mit dem Ziel seiner Nutzenoptimierung. „Leistung“ ist somit mehr als ein indifferenter „Output“ an die gesamte Systemumwelt. Sie ist mehr als nur eine „Entäußerung“, da sie, um Leistung zu erbringen, erst von der Nutzerseite als intendierter Zugewinn bewertet werden muss (vgl. dazu genauer SCHÄFFTER 2014c, 2014d).

Aus relationstheoretischer Sicht ist im Hinblick auf die reziproke Struktur einer Leistungsbeziehung von Bedeutung, in welches Verhältnis die Relata jeweils zueinander gesetzt werden: Zu unterscheiden wären interaktionistisch fassbare Leistungsbeziehungen, in denen reziproke Verpflichtungsverhältnisse eingegangen werden (Lehnherr/Vasall, Patrimonium/Familienmitglied etc.), also hierarchisch strukturierte Reziprozität einerseits, bei der das eine Relatum Dominanz gegenüber dem anderen erhält, und von einer egalitären Leistungsbeziehung andererseits, bei der sich beide Relata einer überindividuellen Beziehungsordnung unterwerfen (Bruderschaft, Genossenschaft), die durch ihr Beziehungsverhältnis erst konstituiert wird. Hierbei erhält eine beide Relata übergreifende Beziehungsform die Bedeutung von „objektiver Öffentlichkeit“ im Sinne einer „Figur des Dritten“ (BEDORF 2003). Von Interesse für die Unterscheidung von Leistungsbeziehungen sind unter dem Aspekt der Konstitution von Sozialität die funktionalstrukturalistischen Modelle der ethnologischen Forschung von Bronislaw MALINOWSKI und Marcel MAUSS (MAUSS 1990). Hier ist es das transsubjektive Relationsgefüge von *Gabe, Annahme und sozialer Erwidern*, in dem sich erst eine spezifische Beziehungsordnung herauszubilden vermag, die über situationsgebundene interpersonale Kommunikation hinausgeht (ADLOFF/MAU 2005; HILLEBRANDT 2009; STEGBAUER 2011).

Von historischer Bedeutung ist dabei, unter welchen gesellschaftlichen Verhältnissen es jeweils gelingt, die über individuelle Intentionalität nicht kausal steuerbaren Leistungsbezie-

hungen auf die gefestigte Ebene einer sozialen Ordnung zu transformieren. Hier bietet es sich an, zur Analyse pädagogischer Leistungsbeziehungen auf ethnologische Strukturtheorien von unterschiedlichen „Sozialen Formen der Gegenseitigkeit“ zurückzugreifen. So definiert Marcel MAUSS zum Beispiel den Gabentausch als „système des prestations totales“ (System der totalen Leistung). Dieses Prinzip des Systems der totalen Leistung beruht darauf, dass ein Austausch von Gütern und Dienstleistungen nicht im streng ökonomischen Sinne abläuft, sondern freiwillig in Form von Gaben und Geschenken erfolgt. MAUSS hebt insbesondere hervor, dass es sich in diesem System nicht nur um das Geben („donner“) und das Annehmen („recevoir“) eines Geschenkes handelt, sondern eben gerade auch die Erwidering („rendre“) als drittes Element für die Konstitution von Sozialität besondere Bedeutung erhält (MAUSS 1990).

3.1.2 Pädagogische Dienstleistung: ein Prozess interaktiver Wertschöpfung

Bei „Dienstleistung“ wiederum handelt es sich um eine proto-ökonomische Kategorie, die dadurch über den systemtheoretischen oder kulturwissenschaftlichen Leistungsbegriff hinausgeht, dass sie neben der Intentionalität der Leistungsseite auf die „interaktive Wertschöpfung“ von Wechselwirkungen zwischen voneinander getrennten autonomen Eigenheitssphären verweist. Als Dienstleistung werden grundsätzlich alle wirtschaftlichen Leistungen bezeichnet, die nicht als *gegenständliches Sachgut* in Form fertiger Produkte übergeben oder ausgetauscht werden, sondern die als immaterielles Gut durch einen gemeinsamen *Herstellungsprozess* erzeugt werden. Kennzeichnend ist hierbei eine *Gleichzeitigkeit der Leistungserstellung und Leistungsaneignung* (uno-actu-Prinzip; vgl. SCHLUTZ 2006, S. 14 f.).

Pädagogische Dienstleistung beschreibt hierbei aus relationstheoretischer Sicht die Doppelseitigkeit einer *korrelativen Transaktion wechselseitiger Wertschöpfung* (vgl. genauer SCHÄFFTER 2014c, S. 43 f.). Die Leistungserstellung gelingt nur aufgrund einer reziproken Wechselwirkung zwischen der Dienstleister- und der Nutzerseite. Eine Wechselwirkung ist dann als reziprok anzusehen, wenn sie auf einem äquivalenten Gabentausch, also auf der Zweiseitigkeit einer symmetrischen Beziehung beruht. Leistung entsteht hierbei erst aufgrund der Beidseitigkeit der mitwirkenden Relata. Sie ist eine *Funktion* auf der Basis einer konstitutiven *Strukturdifferenz*. Die Nutzerseite ist somit unverzichtbar an der Leistungserstellung beteiligt und daher in ihren besonderen Kompetenzen wahrzunehmen und methodisch zu berücksichtigen (vgl. BONNEMEIER/REICHWALD 2012; REICHWALD/KRCMAR/NIPPA 2009).

3.1.3 Die Dienstleister-Nutzer-Dyade: eine koproduktive Leistungserstellung

Die elementare Variante einer koproduktiven Dienstleistungsbeziehung stellt die dyadische Interaktion dar (WEBER 2005). Hierbei kommt eine Leistungserstellung nicht zustande, wenn nicht beide Seiten daran aktiv mitwirken und sich produktiv aufeinander abstimmen. Allein die Frage, ob dabei die Koordination aufseiten des Dienstleisters oder des Nutzers liegt, geht an der korrelativen Beziehungslogik vorbei. Die konstitutive Vermittlung beruht auf der dynamischen Beziehungsstruktur eines „Zwischen“.

- ▶ *Die relationale Vermittlung von Lehren und Lernen.* In einer „systemischen“ Rekonstruktion von „Lehren und Lernen“ muss die dualistische Trennung von „Lehrtätigkeit“ einerseits und „Aneignung“ andererseits bereits als Kategorienfehler gelten, sondern stattdessen „Lehre“ auf einer logisch übergeordneten Ebene als Funktion des pädagogischen Interaktionssystems betrachtet werden, die beide Relata umfasst. Ähnlich wie beim Paartanz muss hier jede einseitige Erklärungsperspektive auf einer handlungstheoretischen Ebene zu kurz greifen: Lehrtätigkeit wird ohne komplementäre Aneignungsaktivität niemanden „Lernen machen“ (WILLMANN). Aneignung wiederum bedarf einer Seite des Lehrangebots, wenn sie überhaupt Zugang zu bisher nicht verfügbaren Wissensbeständen gewinnen und sich nicht solipsistisch um sich selbst drehen will.
- ▶ *Ein relationales Produktverständnis.* Wenn in der proto-ökonomischen Definition Dienstleistung deutlich von „gegenständlichen Sachgütern“ abgegrenzt und folglich als ein „immaterielles Gut“ bestimmt wurde, so trifft man dennoch gerade im Zusammenhang von Programmplanung der Weiterbildung auf den Fehler, dass dies beim Produktbegriff oftmals nicht hinreichend berücksichtigt wird. Vielfach wird vom Weiterbildungsmanagement das Ergebnis ihrer pädagogischen Planungsprozesse als das substanziell fassbare Produkt eines Angebotskalenders verdinglicht. Die Programmplaner denken, sie seien fertig, wenn ihre Angebote schließlich hinreichend Anmeldungen nach sich gezogen haben, ähnlich einem Reiseveranstalter, der meint, er hätte seine Aufgabe erledigt, wenn die Urlaubsreise gebucht wurde. Hinterher kommen dann die Leute ärgerlich zurück, rennen ihm die Bude ein und klagen, sie hätten sich nicht erholt. So ist es letztlich ein großes Missverständnis, wenn man Dienstleistung als gegenstandsbezogenes Produkt auffasst. Mit dem unterschriebenen Vertrag beginnt eine Dienstleistung erst, ist damit aber noch nicht erfolgt. Anbieter von Weiterbildungen erstellen als pädagogische Dienstleister zudem eine besondere Produktvariante, die erstens „immateriell“ ist und an deren Realisierung ihre Nutzer zweitens mitproduzierend beteiligt sind. *Produktion und Konsumption* greifen dabei zeitlich zusammen, und im partizipierenden Handeln wird das Produkt erst aus der Binnensicht der beteiligten Akteure erkennbar und verwendungsfähig.

3.1.4 Die Auftraggeber–Dienstleister–Nutzer–Triade: Komplexität eines relationalen Feldes

Die relationale Beziehungsstruktur erhält bei Lerndienstleistungen allerdings einen unterschiedlichen Charakter, ob sie dyadisch, als Triade oder als ein mehrstelliges Beziehungsgefüge angelegt ist. Um der Komplexität der gegenwärtigen Weiterbildungswirklichkeit gerecht zu werden, gilt es daher, sowohl zwischen verschiedenen Dienstleistern auf der Angebotsseite als auch zwischen mehreren Adressatenbereichen auf der Nutzerseite zu differenzieren. Neben den primären *Lernergruppen* ist in der Regel der institutionelle *Auftraggeber* einer Bildungsmaßnahme mit zu berücksichtigen, hierbei aber auch aktiv an der *Auftragserstellung* (Planung und Evaluation) zu beteiligen. Als „*Figur des Dritten*“ (BEDORF 2003) kommen bei

Nonprofit-Organisationen (SCHÄFFTER 1993) auch öffentliche Unterstützergruppen („Stakeholder“) ins Spiel. Hierdurch kann die Beziehungsstruktur von Lerndienstleistungen die hohe Komplexität eines „relationalen Feldes“ erreichen. Daraus folgt, dass sich Evaluation nicht mehr allein auf den Zufriedenheitsgrad der Teilnehmenden oder auf ihren Kompetenz-Zuwachs beschränken kann und folglich zusätzliche Wirksamkeitserwartungen in Betracht zu ziehen hat. Auch mögliche *Interessenkonflikte* zwischen den Intentionen aller beteiligten Relata sind lernförderlich zu verarbeiten (SCHLUTZ 1999).

3.1.5 Die intermediäre Funktion pädagogischer Dienstleistung

In ihrer Rolle als ein im Praxisfeld unvermeidlich involvierter Akteur hat pädagogische Dienstleistung in dem komplexen Beziehungsgefüge eine lernförderlich vermittelnde Funktion zu übernehmen, bei der sie sich auf ein Zusammenspiel von Gegensteuerung, Empowerment und Lernberatung einlassen muss. In der Beziehung zwischen der Dienstleister- und Nutzerseite unterliegt auch die Bestimmung und Gewährleistung des Nutzenaspekts einer *korrelativen Aussteuerung*, d. h. dass ein Nutzen nur in gegenseitiger Abstimmung erzeugt werden kann. Verhindert wird hierdurch das sogenannte „Nutzenparadoxon“. Eine interaktive Wertschöpfung wird nämlich suboptimal, wenn sie sich ausschließlich an den *utilitaristischen Nahzielen* der Lernenden oder primär an einer *instrumentellen Interessenlage* des Auftraggebers orientiert. Unter „Nutzenparadox“ ist somit eine nicht intendierte Verhinderung der Zielerreichung durch verengte Intentionalität zu verstehen. „Teilnehmerorientierung“ bedarf daher bei Lerndienstleistungen oder in Beratungskontexten immer einer „pädagogischen Gegensteuerung“ (TIETGENS 1986a), um auch solche Lernmöglichkeiten verfügbar zu machen, zu denen die Nutzerseite aufgrund unzureichender Kompetenz noch keinen Zugang gefunden hat. Besonders gilt dies für pädagogische Dienstleistung im Kontext einer mehrschrittigen *Entwicklungsbegleitung*. Hier verhindert eine utilitaristisch verkürzte *Zielvorwegnahme* den lernförderlichen *Umgang mit Unbestimmtheit*, auf die professionell in Formen einer „zielgenerierenden Suchbewegung“ zu antworten wäre. Lerndienstleistung dient somit auch der Minderung von Erfolgsdruck durch sicherheitsverleihende *Kontexte der Entschleunigung* im Sinne einer „Auszeit“ zum Loslassen (zum Angebot eines „psychosozialen Moratoriums“ ausführlich SCHÄFFTER 2001).

3.2 Zum Verhältnis von Forschung und Fortbildung

Eine Verschränkung von Fortbildung und Forschung unter der Zielsetzung von Professionalitätsentwicklung verändert in ihrer wechselseitigen Bezugnahme sowohl das bisherige Verständnis von „Fortbildung“, zugleich aber auch das von „Forschung“. Beide Seiten verstehen sich als reflexive Bezugnahme auf Deutungsprozesse von Sinnhorizonten lernförderlicher Kontextbedingungen. In den folgenden Thesen soll die wechselseitige Verschränkung exemplarisch an einem für den einschlägigen erwachsenenpädagogischen Diskurs mittlerweile

klassischen Text von TIETGENS (1987) verdeutlicht werden, der in Folge leider weder aufgenommen noch theoretisch weitergeführt wurde: Er ist sehr geeignet, um daraus Konsequenzen für ein bildungswissenschaftlich begründetes Konzept von lernförderlich angelegter erwachsenenpädagogischer *Entwicklungsbegleitung* abzuleiten (Die nachfolgend in Klammern gesetzten Seitenverweise beziehen sich auf TIETGENS 1987).

(1) Fortbildung im Modus der Handlungshermeneutik

Fortbildung im Verständnis von Professionalitätsentwicklung greift über eine Vermittlung von individuellen Fertigkeiten und Kenntnissen hinaus und bezieht sich stattdessen auf die reflexive Rekonstruktion bislang vorausgesetzter Deutungen („taken for granted structure“) von pädagogischem Handeln. In Formaten von Begleitforschung und ihnen entsprechenden beratungsförmigen Designs überwindet die Deutungspraxis von Fortbildung dabei ihre zunächst gegebene Kontextblindheit und erhöht somit ihr Kontingenzbewusstsein hinsichtlich vorausgesetzter Selbstverständlichkeitsstrukturen des betreffenden Praxisfeldes (vgl. WEBER 2005).

(2) Begleitforschung als reflexiver Mechanismus

Forschung wiederum versteht sich im Zusammenhang mit Fortbildung im Sinne einer lernförderlichen „Begleitforschung“ als ein „reflexiver Mechanismus“ (zum Begriff vgl. LUHMANN 1970; SCHÄFFTER 1997) für relevante Handlungskontexte der Erwachsenenbildung und damit als lernförderlicher Möglichkeitsraum für pädagogische Professionalitätsentwicklung.

(3) Fortbildung und Forschung verändern sich in ihrer Bezugnahme wechselseitig

TIETGENS wendet sich in seiner Ausgangsthese entschieden gegen die Engführung von Fortbildung auf eine inhaltliche Vermittlung von Forschungsergebnissen: Es wäre „unzulänglich, in der Fortbildung nur eine Transportstation auf dem Weg von der Wissenschaft zur Praxis zu sehen“ (ebd., S. 7). Vor dem Hintergrund seines handlungshermeneutischen Ansatzes, demzufolge „berufliches Handeln in der Erwachsenenbildung in ein Netz von Deutungen verstrickt ist“, bestimmen letzten Endes die Interpretationen der Akteure das Geschehen. Was daher bei Fortbildung zu entdecken ist, „sind weniger Sachverhalte als vielmehr Perspektiven. Was sie hervorbringen, ist unterschiedlichen Rezeptionsprozessen ausgesetzt“ (ebd.). Hieraus schließt er, dass „Reflexion einen wichtigen Teil der Fortbildung“ ausmache, sich andererseits aber nicht auf subjektive Selbsterfahrung individueller Mitarbeiter reduzieren ließe. Stattdessen ginge es um eine objektivierende Klärung aus der Betroffenheit einer Akteursperspektive, bei der die Bezugnahme zu einer deutenden Forschungspraxis lernförderlich wirksam werden kann: „Es können dann Kommunikationsprozesse in Gang kommen, die sowohl der Selbstentdeckung wie der Strukturerrhellung dienen.“ Im konzeptionellen Rahmen einer interpretativ angelegten „Begleitforschung“ „eröffnen sich somit Handlungsspielräume sowohl für die Berufspraxis als auch für die Forschung“ (ebd., S. 8). In seinem weiteren Argumentationsverlauf

wird verdeutlicht, dass unter der von ihm vertretenen Deutungsabhängigkeit pädagogischer Handlungskontexte eine wechselseitige Veränderung erforderlich wird: *Fortbildung* erfolgt im Modus reflexiver Deutung, und erwachsenenpädagogische *Forschung* bietet innerhalb eines „interpretativen Paradigmas“ den kategorialen Rahmen für eine reflexive Gegenstandsbestimmung. In diesem Wechselverhältnis wird „Fortbildung ... der Ort, an dem Forschungsfragen sinnvoll erarbeitet werden.“ (ebd.)

(4) *Intermediarität als verbindendes Prinzip von Forschung und Fortbildung*

Zur lernförderlichen Realisierung und institutionellen Konkretisierung einer derartigen Verschränkung bedarf es besonderer Organisationsformen wie z. B. in Formaten einer reflexiv angelegten „Begleitforschung“ oder in langfristig angelegten Fortbildungsprojekten. Strukturtheoretisch betrachtet, geht es hierbei um das Bereitstellen eines *intermediären Übergangsraums*, wie dies exemplarisch zunächst in der Pädagogischen Arbeitsstelle (PAS) des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV) und weiterhin im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) realisiert wurde. Dies ist der *institutionstheoretische Hintergrund*, vor dem die Überlegungen von TIETGENS ihren praktischen fortbildungsdidaktischen, aber auch professionstheoretischen Begründungsrahmen finden. Intermediär angelegte „Praktiken des Ineinandergreifens von Exploration, Planung und aufgabenbezogener Fortbildung“ wären nicht möglich gewesen, wenn nicht ... das interpretative Paradigma in der Forschung eine vorher nicht gekannte Akzeptanz erfahren hätte und zum anderen sich die PAS seit längerem als eine spezifische Vermittlungsinstanz zwischen Forschung und Berufspraxis verstehen würde und darin durch ein Gutachten des Wissenschaftsrats bestätigt worden ist“ (ebd., S. 8).

Aus der vielschichtigen Argumentation von TIETGENS lassen sich im Hinblick auf die *professionelle Bedeutung intermediärer Strukturen* zwischen der Professionalitätsentwicklung in erwachsenenpädagogischen Handlungsfeldern und erziehungswissenschaftlicher Forschung im Erkenntnisinteresse der Subdisziplin Erwachsenenpädagogik vier Leistungsvorteile einer gegenseitigen Verschränkung herausgreifen:

- ▶ Ermöglichung von *Perspektivenverschränkung ohne Handlungsdruck* (ebd., S. 10), wodurch Deutungszusammenhänge des Berufshandelns in der Erwachsenenbildung problematisiert werden können (ebd., S. 9);
- ▶ Hervorrufen von irritierenden Impulsen im disziplinären Denken der Erwachsenenpädagogik beim Feststellen von „Deutungsdifferenzen“, aus denen heraus in „anregender Realitätsberührung“ (ebd., S. 11) praxisrelevante „Forschungsfragen sinnvoll erarbeitet werden können“ (ebd., S. 8);
- ▶ Fortbildung im konzeptionellen Rahmen eines „interface“, d. h. in der Didaktik eines *Übergangsraums* zwischen zwei differenten, aber komplementär aufeinander bezogenen Deutungshorizonten institutionalisiert somit einen professionsrelevanten „Ort der beiderseitigen Relativierungsübung für Berufskompetenz und Forschungspraxis ... Diese Übung muß auf Gegenseitigkeit erfolgen.“ (S. 12);

- Intermediarität bietet einen transkulturellen Kommunikationszusammenhang, in dem „Bezugssysteme entwickelt werden können, die dem Selbstverständnis und der intersubjektiven Verständigung dienen ... Das bedingt und verlangt zugleich eine gegenseitige Anregung von Fortbildung und Forschung, indem auf die kommunikative Entfaltung der impliziten Handlungstheorien hingewirkt wird.“ (ebd., S. 13). „Das heißt konkret, es gilt, nicht ohne weiteres zueinander passende Situationsinterpretationen auf Gegenseitigkeit zu identifizieren. Auf diese Weise erfolgt eine Einübung in das Nachvollziehen von Mentalitäten.“ (ebd., S. 13 f.)

(5) *Perspektiven auf ein pädagogisches Organisationsverständnis*

Erweitert man das „interpretative Paradigma“ einer prinzipiellen Deutungsabhängigkeit professioneller pädagogischer Praktiken über ihre Engführung auf zwischenmenschliche Face-to-Face-Beziehungen und entsprechende Interaktionssysteme hinaus und bezieht auch übergeordnete Systembildungen ein, so wird nach TIETGENS erkennbar, dass auch „die Organisationsstrukturen ... einen interpretativen Charakter“ haben (ebd., S. 14). Hier verweist der Text auf erste Ansätze einer Theorie (SCHÄFFTER 1987), die pädagogische Organisation als Prozess der Bedeutungsbildung interpretativ zu rekonstruieren (SCHÄFFTER/SCHICKE 2003) und auf diese Bedeutungsbildung über reflexive Fortbildung (SCHÄFFTER 1995) unter der Zielsetzung von Professionalitätsweltentwicklung Einfluss zu nehmen. Weitere Verweise (ebd., S. 18 f.) beziehen sich auf Ansätze einer Begleitforschung auf der didaktischen Ebene von Programmplanungshandeln, bei der die reflexive Klärung gegenseitigen Angleichungshandeln über Perspektivverschränkung (GIESEKE 1999; SCHÄFFTER 2013) zur Professionalitätsweltentwicklung beizutragen vermag.

(6) *Erwachsenenpädagogische Praxisforschung unter dem Anspruch von Selbstanwendung*

Nimmt man Überlegungen wie die von TIETGENS als Ausgangspunkt für weiterführende Konzepte reflexiver Praxisforschung, so stößt man im forschungsmethodologischen Diskurs oft genug auf geradezu reflexartig geäußerte Vorbehalte gegenüber dem, was man in den 1970er Jahren „Handlungsforschung“ oder auch „Aktionsforschung“ nannte. Ihr wissenschaftstheoretisches Defizit beruhte letztlich darauf, dass der Strukturbruch zwischen disziplinärer Wissenschaftspraxis und pädagogischer Berufspraxis theoretisch nicht klar genug modelliert und daher konzeptionell nicht produktiv gemacht werden konnte. Die Überlegungen und Ansätze von TIETGENS haben daher rein gar nichts mit den damals gescheiterten Konzepten der Handlungsforschung gemeinsam. Ganz im Gegenteil steht für TIETGENS im interpretativen Paradigma die Perspektivverschränkung einer für die Forschung wie für die Praxis *konstitutiven Differenz* im Zentrum. Sie wird zum konstitutiven Ausgangspunkt praxisrelevanter Reflexion gemacht und kann erst so für beide Seiten produktiv werden. Ins Zentrum der methodologischen Reflexion rückt stattdessen als intermediäre Schnittstelle das alte pädagogische „Prinzip der Selbstanwendung“ (zum „tu quoque Postulat“ vgl. SCHMOLKE 2011, S. 67 ff.), das nun im praktischen Kontext eines Designs reflexiver Mitarbeiterfortbildung unter dem Richtziel

der Professionalitätsentwicklung weit über eine forschungsethische Anforderung hinausreicht. Dem „tu quoque-Prinzip“ zufolge sollten die Forscher im Sinne einer Selbstanwendung für sich möglichst keine anderen Annahmen und Merkmale in Anspruch nehmen als für ihre Probanden, also nicht nur für sich selbst, sondern auch bei den von ihnen untersuchten Menschen ein reflexives, potenziell rationales Subjekt voraussetzen.

Das methodische Prinzip der Selbstanwendung kann im Kontext von Entwicklungsprojekten darüber hinausgehend auch als wichtige strukturelle Voraussetzung für eine modellierende Verallgemeinerung des entwickelten Designs und damit für seine strukturelle Übertragbarkeit auf andere Kontextbedingungen verstanden und genutzt werden. Selbstanwendung der zu erprobenden Gestaltungsmerkmale wird damit zur Grundlage für kontextübergreifende Wirksamkeit und damit für spätere Transferstrategien, die sich nicht mehr allein auf inhaltliche Vermittlung von Fachwissen beschränken, sondern auf einen kategorial bereits reflexiv geklärten und damit praktisch verfügbaren strukturellen „Wirksamkeitszusammenhang“ (vgl. DILTHEY 1910/1958). Hier lässt sich professionstheoretisch anschließen: „Im Erfordernis der je zu leistenden Selbstanwendung und des existentiellen Selbstbeteiligtseins verbinden ‚Allgemeines‘ und ‚Individuelles‘ sich auf eine Weise, die, wenn man sie logisch ausformuliert, paradoxlogische Züge aufweist“ (KÜMMEL 1999/2000, S. 48). Auch hier erweist sich eine nicht-dichotome, dialektische Sicht auf die logische Struktur des Allgemeinen und damit auf Professionalität als eine weiterführende Entwicklungsstrategie der Entparadoxierung, weil sie von einer „Gleichgewichtigkeit im Oszillieren zwischen den Polen“ (KÜMMEL a. a. O.) ausgeht.

Als transferfähig erweisen sich danach nur solche Gestaltungselemente eines Designs lernförderlicher Begleitforschung, die bereits im Forschungskontext selbst nachweislich erfolgreich angewendet werden konnten und hierdurch bereits einen verallgemeinerungsfähigen „Wirkungszusammenhang“ erschlossen haben.

(7) *Der Leistungsvorteil von empirischer Forschung im Modus pädagogischer Fortbildung*
Hierzu lassen sich drei Aspekte herausgreifen:

- ▶ Die *Gegenstandsbestimmung* und die Generierung von *Forschungszielen* erfolgen nicht als externe Zuschreibung aus den systematischen Wissensbeständen einer disziplinären Struktur, von der ein pädagogisches Handlungsfeld aus einem externen Erkenntnisinteresse „beforscht“ wird. Ausgangspunkt ist vielmehr die reflexive *Auseinandersetzung mit manifesten Selbstdeutungen aus der Binnensicht und dem Sinnhorizont eines Praxiskontextes*. Die Frage der praktischen Relevanz des Forschungsproblems bleibt daher integraler Bestandteil der Gegenstandsbestimmung und wird in der Regel als klärungsbedürftige Kontroverse thematisch.
- ▶ Im Gegensatz zu anderen empirischen Forschungsverfahren werden Verfahren erwachsenpädagogischer Begleitforschung unter „Selbstanspruch“ gestellt. Lernprozesse und ihre institutionalisierten Kontexte sind nicht nur ein zu untersuchender Gegenstandsbe- reich innerhalb eines bestimmten Praxisfeldes, sondern Lernen selbst wird zum konstitu-

ierenden Prinzip pädagogischer Begleitforschung. Empirische Forschung wird in diesem Verständnis zu einem integralen Bestandteil kontextbezogener Professionalitätsentwicklung. Pädagogische Begleitforschung hat daher für das reflexiv auszudeutende Praxisfeld und seine Akteursgruppen *lernhaltige und lernförderliche Verfahren* verfügbar zu machen (vgl. genauer SCHÄFFTER 2007). Lerngewinn im Rahmen empirischer Forschung ist somit kein Nebeneffekt, den man „billigend in Kauf“ nimmt, sondern wird zur konstitutiven Voraussetzung für einen Forschungsertrag, an dem die beteiligten Akteure durch ihre reflexiven Eigenleistungen produktiv mitwirken und davon auch Erkenntnisgewinn haben.

- Aus dem methodologischen Anspruch auf „Lernhaltigkeit und Lernförderlichkeit“ pädagogischer Begleitforschung ließe sich zukünftig ein *Alleinstellungsmerkmal* bildungswissenschaftlich angelegter Formate gegenüber den Methodologien anderer sozialwissenschaftlicher Empirie formulieren, sobald die wissenschaftstheoretischen Prämissen hinreichend geklärt sind.

(8) *Das Verhältnis zwischen Lernhaltigkeit und Lernförderlichkeit*

Lernförderlich sind solche Forschungspraktiken, die mitlaufend für die beteiligten Akteursgruppen auch gezielte Möglichkeiten zum Erwerb neuen Wissens oder zur Einübung unbekannter Fähigkeiten und Fertigkeiten bereitstellen oder sie solche Möglichkeiten selbst ausgestalten lassen. Es lässt sich im Rahmen reflexiver Forschung „beiläufig“ lernen (SCHÄFFTER 2001) oder man kann beim Mitmachen auch lernen, sich im gemeinsamen reflexiven Forschungsverlauf geeignete Lernmöglichkeiten zu schaffen. *Lernhaltig* indessen sind Forschungspraktiken, wenn sie allein zum Erreichen ihres Erkenntnisgewinns reflexives Lernen der beteiligten Akteursgruppen zwingend benötigen und dafür in ihren methodischen Verfahren expansiv angelegte Lernprozesse systematisch hervorrufen (vgl. ENGESTRÖM 1999). Das gilt für Begleitforschung in Verbindung mit innovativen Entwicklungsvorhaben. In ihnen lässt sich nicht auf gewohnte Routinen zurückgreifen. Stattdessen wird das gemeinsame Handeln von lernhaltigen „Suchbewegungen“ geprägt, die das Forschungsdesign strukturierend unterstützt.

(9) *Begleitforschung im Modus transformativen Lernens*

Reflexive Begleitforschung im interpretativen Paradigma beschränkt sich in diesem Verständnis nicht auf eine objektivierende Rekonstruktion der Selbstbeobachtung und der jeweiligen Selbstbeschreibungen eines erwachsenenpädagogischen Handlungskontextes. Im wechselseitigen Prozess einer Klärung von Perspektivendifferenz werden ebenfalls die disziplinären Wirklichkeitsbeschreibungen vonseiten der wissenschaftlichen Forschungspraxis als *Konstrukte deutender Zuschreibung* explizierbar und damit selbst kontingent (vgl. RECKWITZ 2004) und begründungsbedürftig. Eben dies kann Veränderungen auch aufseiten der kategorialen Gegenstandsbestimmung in der Erwachsenenpädagogik auslösen, sofern die Forschungspraktiken in ihrem Format ebenfalls reflexiv und lernförderlich ausgelegt sind. In

diesem Zusammenhang lässt sich Anschluss an den Diskurs zum Konzept des „Transformativen Lernens“ herstellen, was hier aus Platzgründen nicht weiter ausgeführt werden kann (vgl. MEZIROW 1997; GREMLER-FUHR 2006).

(10) Lernziel Kontingenzbewusstsein

Exemplarisch zeigt sich das an der *Krise eines pädagogischen Lernbegriffs* oder an neuartigen Deutungen von „Organisation“ als einer Kategorie pädagogischer Selbstbeobachtung und Selbstbeschreibung. Ähnliches gilt für Kategorien und Modelle *didaktischen Planungshandelns*, die gegenwärtig durch reflexive „Realanalysen“, also an empirischen Untersuchungen situativer Kontexte (vgl. GIESEKE 2000) kontingent werden und Veränderungen in der disziplinären Gegenstandsbestimmung nach sich ziehen. Wesentlich bei der *Wechselseitigkeit von Perspektivverschränkung* bleibt allerdings, dass es beiden Seiten im Rahmen ihrer jeweiligen Sinnhorizonte freigestellt bleibt, ihre bisherige Sicht der Dinge gegenüber fremden Deutungen zu verteidigen und sie letztlich beizubehalten. „Professionalität“ erweist sich hierbei nicht als normative Bezugnahme auf einen gesellschaftlich institutionalisierten und damit legitimierte Wissensbestand, sondern in dem jeweils erreichten Distanzierungs- und begrifflich kommunizierbaren *Reflexionsniveau* (ELIAS 1983), mit denen bislang konventionell absolut gesetzte Situationsdeutungen, Problembeschreibungen und Lösungsmuster kontingent werden, hierdurch von den Selbstverständlichkeitsunterstellungen ihres spezifischen Handlungskontextes abgelöst und damit für diskursive Entscheidungsprozesse eines Handlungsfeldes verfügbar sind.

3.3 Wissenschaftstheoretische Grundlagen

Will man die damaligen Anregungen von Hans TIETGENS und der Mitarbeiter/-innen an der Pädagogischen Arbeitsstelle (PAS) des Deutschen Volkshochschul-Verbands in all ihrer Potenzialität verstehen, um sie in Konzepten erwachsenenpädagogischer Begleitforschung auszuschöpfen, so wird man allerdings über das skizzierte komplementäre Wechselverhältnis zwischen Fortbildung und Forschung hinausgehen und die bislang mitgedachten, aber unzureichend geklärten *wissenschaftstheoretischen Prämissen* überprüfen müssen. Dies scheint erforderlich, weil sie sich aufgrund ihrer Ungeklärtheit unversehens immer wieder als verwirrende Begrenzungen herausgestellt haben. So ist es ein weit verbreiteter Irrtum zu meinen, dass sich die maßgeblichen forschungstheoretischen Auseinandersetzungen auf die Konfliktlinie zwischen quantitativen und qualitativen Ansätzen bezögen. Dies trifft zwar generell zu, ist aber insgesamt zu kurz gegriffen. In der einfachen Gegenüberstellung kommt nicht in den Blick, dass auch innerhalb des interpretativen Paradigmas qualitativer Forschungsansätze weitere divergierende Positionen gegenseitig abzuklären sind. Der wissenschaftstheoretische Paradigmenwechsel, mit dem man es in dem von TIETGENS skizzierten Zusammenhang zu tun bekommt, bezieht sich innerhalb einer (handlungs-)hermeneutischen Forschungstradition

darüber hinaus auch auf das Austarieren zwischen „kontextgebundenem Engagement und reflektierender Distanzierungsleistung“. Die notwendige Balance kann in erwachsenenpädagogischer Begleitforschung sehr unterschiedlich ausfallen (SCHÄFFTER 1990; SCHÄFFTER/WEBER 2005). Sie verlangt in jedem Fall jedoch nach einer Begründung. Ein wichtiges Kriterium für die eine oder andere Entscheidung bezieht sich auf die Bedeutung, die eine Verschränkung von Fortbildung und Forschung für *Prozesse der Professionalitätsentwicklung* erhalten soll. Insofern sind auch forschungstheoretische Entscheidungen *gegen* ein intensives Engagement im pädagogischen Praxiskontext begründungsbedürftig und z. T. professionspolitisch kritikwürdig. Jedenfalls erhöht das Ausmaß an Distanz nicht den Grad an „Wissenschaftlichkeit“.

Es stellt sich in diesem Zusammenhang grundsätzlich die Frage, ob erwachsenenpädagogische Begleitforschung als eine gegenüber dem Praxisfeld externe unverbundene und evaluativ-kontrollierende Instanz genutzt oder ob sie als ein integraler Bestandteil innerhalb des gesellschaftlichen Funktionssystems „Weiterbildung“ und seiner verschiedenen Sinnhorizonte verstanden wird. Dies ist letztlich eine professionspolitische Entscheidung. Im Rahmen einer derartigen Standortbestimmung kann „Weiterbildung“ aus einer systemtheoretischen Position heraus als ein spezifisches gesellschaftliches Teilsystem pädagogischer Kommunikation gefasst werden, das über unterschiedliche Ebenen des Selbstaudrucks, der Selbstbeobachtung und der Selbstbeschreibung verfügt. Hierbei lässt sich eine interne Differenzierung zwischen

- ▶ einerseits *Praxiskontexten pädagogischen Handelns* und ihren spezifisch lernförderlichen Sinnhorizonten von „Erwachsenenbildung“ und
- ▶ andererseits *Praxiskontexten der Forschung und Lehre* und ihren erkenntnisförderlichen Sinnhorizonten von „Erwachsenenpädagogik“ konstatieren.
- ▶ „Reflexive Fortbildung“ im Format erwachsenenpädagogischer Begleitforschung bildet in dieser systemtheoretischen Rekonstruktion einen *lernhaltigen und lernförderlichen „Übergangsraum“ (interface)* zwischen beiden komplementär aufeinander bezogenen kommunikativen Sinnhorizonten eines beide Pole umgreifenden Weiterbildungssystems.

„Fortbildung im Format reflexiver Begleitforschung“ ruft aufgrund ihrer komplementären Verschränkung Prozesse „transformativen Lernens“ (vgl. als Überblick mit Literaturverweisen SCHÄFFTER 2009b) im Sinne eines „eingreifenden Denkens“ hervor, wenn sie im Zuge eines reflexiven Erkenntnisgewinns bislang konventionell eingeschliffene Deutungsmuster und Deutungsperspektiven im Praxisfeld kontingent werden lässt. Die methodologisch begründete Verschränkung von Forschung und Fortbildung wäre somit eine *pädagogische Operationalisierung* von Prozessen strukturellen Wandels, wie sie Anthony GIDDENS strukturationstheoretisch als die Rekursivität einer „doppelten Hermeneutik“ beschreibt (GIDDENS 1996, S. 46 f. sowie 1976). Dabei geht es darum, die sprachlich performativen und damit handlungsleitenden *Muster der Selbstaulegung* auf einer konstitutiven Ebene im pädagogischen Alltag (*primäre Hermeneutik*) auf der Ebene einer „Beobachtung zweiter Ordnung“ wiederum selbstreflexiv zu beobachten und zu thematisieren („doppelte Hermeneutik“). Geschieht

dies innerhalb ein und desselben Sinn- und Handlungssystems und dies in einer institutionell gefestigten sozialen Praktik, so verändern sich hierdurch notwendigerweise die zunächst noch konventionell eingeschliffenen Selbstverständlichkeitsstrukturen („taken for granted structures“) erster Ordnung. Sie werden reflexiv, d. h. kommunikationsfähig, begrifflich fassbar und damit für die Akteure in ihrer Kontingenz im Sinne neuer Handlungsspielräume erschließbar und bewusst verfügbar. Der Erwerb einer solchen Kompetenz „transformiert“ die jeweiligen sozialen Praktiken pädagogischen Handelns strukturell und macht ihre pädagogischen Handlungskontexte fluide.

TIETGENS bezeichnete dies an anderer Stelle als „Transformationskompetenz“ (TIETGENS 1988, S. 40) „an der Übergangsstelle von Bekanntem und Unbekanntem“. „Es wird dann der Experte als Ordnungsfähiger für die Transformationshilfe gesucht“ (TIETGENS 1988, S. 58). Er sah darin ein wesentliches Merkmal für pädagogische Professionalität.

„So sind immer wieder neue *Relationierungen von wissenschaftlich erarbeiteten Einsichten und nicht von vornherein durchschaubaren Bedingungsstrukturen* herzustellen. Für dieses Durchschauen aber ist ein Rückgriff auf Hintergrundwissen verallgemeinerter Art unumgänglich. So sind *Abstraktionsphantasie und Transformationskompetenz* verlangt, also ein Vorstellungsvermögen dafür, was sich im Beobachtbaren widerspiegelt, wie eine Annahme aufscheinen kann, was aus einem Vergleich zu entnehmen ist, welche Unbekannten in einer Wenn-dann-Relation enthalten sind und so weiter. Man könnte zugespitzt formuliert sagen: *Professionalität erweist sich am Ausmaß des Wiedererkennungspotentials*“

(TIETGENS 1988, S. 58, kursiv im Orig.)

In gewisser Übereinstimmung mit seiner Argumentation lässt sich daher das Herausbilden einer derartigen selbstreflexiven Prozessstruktur pädagogischer Praktiken als *Professionalitätsentwicklung* rekonstruieren. Ein wichtiger Unterschied besteht allerdings darin, dass bei TIETGENS, wie auch sonst noch weithin üblich, überwiegend die subjektive Seite einer Bestimmung von Kompetenz hervorgehoben wird, während im Rahmen einer Theorie sozialer Praktiken „Kompetenz“ nicht allein situativ-interaktionell, sondern gleichermaßen auch von der Seite ihrer sozialstrukturellen Kontextbedingungen (enabling structure) her bestimmt wird. Hier wird die Grenze einer handlungstheoretischen Modellierung des Kompetenzbegriffs erfahrbar. Kompetenz emergiert in sozialstruktureller Sicht notwendigerweise aus einem spezifischen, sinnstiftenden, überindividuellen Handlungszusammenhang gefestigter sozialer Praktiken heraus und bildet erst hierdurch den sozialen Bedeutungshorizont für individuelle Lernprozesse im Zuge von „Kompetenzerwerb“. Professionalitätsentwicklung wird damit als ein wechselseitiges Zusammenspiel beim Erwerb individueller Fähigkeiten mit einem dabei komplementär verlaufenden Herausbilden gefestigter sozialer Praktiken im Sinne von Prozessen der „Strukturierung“ (GIDDENS 1988) erkennbar.

3.3.1 Ein bildungswissenschaftliches Verständnis lernförderlicher Projektbegleitung

Vor dem Hintergrund des gegenwärtigen Paradigmenwechsels in der Berufs- und Erwachsenenbildung im Sinne eines Übergangs von der „Anbieterperspektive“ zur „Aneignungsorientierung“ oder nach Rolf ARNOLD der Wechsel von der „Erzeugungs-“ zur „Ermöglichungsdidaktik“ wird ein Verständnis von wissenschaftlicher Projektbegleitung (vgl. SCHÄFFTER 2007) erforderlich, das den Zielen der pädagogischen Entwicklungsarbeit in den begleiteten Projekten nicht zuwiderläuft, sondern sie auch lernförderlich unterstützt. Wissenschaftstheoretisch ist dabei die Einsicht maßgebend, dass die gegenwärtige Bildungspraxis vielfach bereits weiter ist als das traditionell verfestigte Nachdenken über sie. Das ist kein Vorwurf an pädagogische Theorie, sondern beschreibt nur den bekannten Kontrast zwischen einem „*impliziten* handlungsleitenden Wissen“ und einer *expliziten* begrifflichen Beschreibung von sozialer Realität (vgl. NONAKA/TAKEMUCHI 1997). Wir bekommen es in diesem Zusammenhang mit einem erkenntnistheoretischen Problem zu tun: Entsprechend der Auffassung des amerikanischen Pragmatismus (zum Primat der Praxis vor der Theorie vgl. GIMMLER 2008) gilt es insbesondere für innovative Entwicklungszusammenhänge, dass in ihnen zunächst einmal praktisch gehandelt werden muss, um sie dann im zweiten Schritt auf der Grundlage praktischer Erfahrungen theoretisch-begrifflich reflektieren zu können. In einem derartigen „pragmatistischen“ Verständnis von innovativer Entwicklungsarbeit stehen theoretische Modelle nicht unter dem Anspruch, sie könnten bereits antizipieren, wie z. B. berufsbiografische Übergangskompetenz systematisch erworben werden könnte. Die theoretische Arbeit wissenschaftlicher Begleitforschung dient im Zusammenhang innovativer Entwicklung daher nicht einer Überprüfung des Erreichens von vorab definierten Zielen, sondern erst nachträglich in der gemeinsamen Formulierung des jeweils praktisch erreichten Entwicklungsstandes (WEICK 1985, S. 33 f., 278 f., 340 f.).

Alle an den Projekten beteiligten Akteure wirkten jeweils auf ihre besondere Weise praktisch an dem gemeinsamen Prozess einer „theoriegenerierenden Entwicklung“ mit und trugen so zu seiner Artikulation auf unterschiedlichen Ebenen bei. Insofern gehört es schon immer mit zu einem kulturtheoretischen Verständnis von Erwachsenenpädagogik und pädagogischer Organisationsentwicklung, aber auch zur Rolle wissenschaftlicher Projektbegleitung, alle relevanten theoretischen Deutungsangebote im Hinblick auf ihre Erklärungskraft kritisch zu durchmustern und dabei so aufzubereiten, dass sich mit ihnen die sich implizit entwickelnde Praxislogik schließlich handlungsrelevant abbilden lässt. Im Verlauf solcher Klärungsprozesse kann unserer Erfahrung nach ein Evaluationsteam mancherlei Überraschungen erleben: Im praktischen Handeln wurde z. B. etwas verblüffend Neuartiges getan. Das Neuartige wurde dann aber in der beschreibenden Reflexion durch Verwendung traditioneller Begrifflichkeit weg-„normalisiert“ und damit letztlich unsichtbar gemacht. Oder umgekehrt: Es wurde zwar etwas Neuartiges geplant, dann aber in altvertrauten und traditionell eingeschliffenen pädagogischen Praktiken umgesetzt. Lernende Suchbewegungen geraten folglich immer in die Spannung zwischen Banalisierung und irritiertem „Noch-nicht-Verstehen“. Hier kommt das

Spannungsverhältnis zwischen einer sich verändernden Gesellschaftsstruktur und einer sich noch nicht weiterentwickelten Semantik zum Ausdruck. Der Historiker Reinhart KOSELLECK führt diese Problematik auf die „Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen“ zurück, die in jeder begrifflichen Beschreibung enthalten sein kann: Im Rahmen gesellschaftlicher Transformation treten daher „Bedeutungsüberhänge“ in der aktuell verfügbaren Semantik auf, „denen keine Wirklichkeit mehr entspricht, oder Wirklichkeiten scheinen durch den Begriff hindurch, deren Bedeutung unbewusst bleibt“ (KOSELLECK 1979, S. 33).

Die Schwierigkeit innovativer Entwicklungsarbeit beruht somit in der Regel darauf, dass neue Handlungsweisen weiterhin in den Formen des Altbekannten wahrgenommen und beschrieben werden, selbst wenn sich die traditionellen Begriffe und Erklärungsmuster für sie bereits als praktisch unzureichend erwiesen haben. Aus einem verunsicherten Schwanken zwischen neuartigen sozialen Praktiken alltagsgebundenen Lernens und obsolet gewordenen Deutungsmustern aus der Instruktionspädagogik folgten Probleme bei der internen Selbstverständigung im Projekt untereinander, vor allem aber dann, wenn man sich mit seinem neuen Ansatz gegenüber den anderen Projekten artikulieren wollte. Aus den Treffen mit anderen Entwicklungsvorhaben wurde des Öfteren von dem Problem berichtet, dass man sich von den Partnerorganisationen im Gesamtprogramm nicht wirklich verstanden fühlte. Wiederholt stand man vor der Frage: „Worin besteht nun eigentlich das spezifisch Neue in unserem Ansatz?“ und „Wie lässt sich unsere neuartige Vorgehensweise verständlich machen, bevor die anderen ihre eigenen Erfahrungen im Projekt sammeln konnten?“.

3.3.2 „Übersetzung“, eine wissenschaftliche, aber auch pädagogische Dienstleistung

An diesem Punkt macht sich eine wichtige Dienstleistungsfunktion wissenschaftlicher Projektbegleitung fest. Da es bei innovativen Suchbewegungen definitionsgemäß nicht darum geht, das Erreichen vorgegebener, bereits vorab bekannter Ziele zu überprüfen, besteht ihre Aufgabe vor allem in der *Übersetzung* über Paradigmengrenzen hinweg (vgl. BACHMANN-MEDICK 1997; RENN/STRAUB/SHIMADA 2002). Das meint, eine Übersetzung zwischen den konkreten situativen Erfahrungen innerhalb einer gemeinsam mitentwickelten Praxis und ihrer Artikulation in einem, für neue und meist noch unbekannte Handlungsweisen, offenem Vokabular. Die ungewohnte Begrifflichkeit muss die Beteiligten in die Lage versetzen, das bisher Fremde und Unbegriffene der eigenen Projektpraxis in ihrer Besonderheit wahrzunehmen, wertzuschätzen und damit für sich und andere kommunikationsfähig zu machen. Eine solche Übersetzungsarbeit ist ein nicht immer dankbares Geschäft, weil pädagogische oder wissenschaftliche Begleitung gern verdächtigt wird, sie würde der alltäglichen Realität aus ihrer verfremdenden Perspektive unnötig Gewalt antun. Andererseits jedoch soll reflektierende Beratung aber auch mehr sein als nur eine sprachlich verkomplizierende Verdopplung dessen, was ohnehin aus unmittelbarer persönlicher Erfahrung weitaus lebendiger beschrieben werden kann. So geht es auch nicht um eine komplizierende Duplizierung dessen, was wir

auch so schon wissen können. Es handelt sich vielmehr um den Versuch einer Übersetzung in eine weiterführende Begriffssprache hinein, in offene Diskurse der Berufsbildung und Arbeitsmarktpolitik, wie sie gegenwärtig vielerorts im Gange sind. Im Sinne einer begrifflichen Öffnung für neue Entwicklungsperspektiven ist daher ein gewisser *Entfremdungs-* oder, um Bertolt BRECHT zu bemühen, ein ästhetischer „*Verfremdungseffekt*“ geradezu erwünscht. In guter ethnomethodologischer Tradition geht es um eine „*Befremdung der eigenen Kultur*“ (HIRSCHAUER/AMANN 1997).

3.3.3 Konkordanz zwischen dem Bildungsformat und dem Evaluationskonzept

In dem nun zu behandelnden Problembereich werden wissenschaftspolitische Fragen aufgenommen, wie sie Thomas KUHN in seiner Unterscheidung zwischen „Normalwissenschaft“ und Phasen einer „Scientific Revolution“ aufgeworfen hatte (vgl. KUHN 1983). Entwicklungsförderlich begleitende Evaluation hat sich in ihrer wissenschaftstheoretischen Auseinandersetzung und der daran anschließenden Erarbeitung spezifischer Designs und Arbeitsmethoden mit dem Problem der „Gegenstandsangemessenheit“ auseinanderzusetzen. Dies meint konkret, dass man es mit einem sich reflexiv-lernend verändernden „Gegenstand“ von Begleitforschung zu tun bekommt, auf den diese gleichzeitig programmatisch steuernd Einfluss zu nehmen hat. Die konzeptionelle Verknüpfung von gestaltender Unterstützung mit lernförderlicher Entwicklungsbegleitung verlangt eine bewusste Bezugnahme zwischen der im jeweiligen Projektvorhaben zu entwickelnden reflexiven Lernkultur und einer hierfür adäquaten Forschungskultur (vgl. SCHÄFFTER 2006). Es geht also um eine wechselseitig angelegte Arbeitsbeziehung, die selbst nur als Ergebnis eines gemeinsamen Entwicklungsprozesses gesehen werden kann. In dem hochkomplexen Verhältnis zwischen einer praktisch noch erprobungsbedürftigen Konzeption wissenschaftlicher Begleitforschung und ihrem prozessual-entwicklungsgeleiteten Gegenstandsbereich wird die wissenschaftlich unterstützende Begleitung daher angehalten, 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 verändernden 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 wissenschaftliche Begleitforschung im Verlauf ihrer Designentwicklung zu tun bekommt.

(1) „Doppelte Hermeneutik“ als erkenntnistheoretisches Prinzip

Wissenschaftliche Begleitung als eine praxisintegrierte Variante sozialwissenschaftlicher Forschung bekam es in den oben genannten Projekten mit einem selbst interpretierenden „Ge-

genstand“ zu tun. Sie beobachtet und beschreibt dabei einen „Objektbereich“, der sich selbst bereits unabhängig von wissenschaftlichen Bemühungen nach eigenen Kriterien und mit ihren je verfügbaren „Denkwerkzeugen“ beobachtet und alltagsweltlich beschreibt. Sozialwissenschaftliche Forschung beobachtet ihrerseits gesellschaftliche Selbstbeobachtungen und beteiligt sich mit ihren spezifischen Kategorien und Vokabular an eben den alltagsweltlichen Selbstbeschreibungen ihrer Gegenstandsbereiche, die gleichzeitig auch ihre eigene gesellschaftliche Umwelt darstellen. „Hermeneutisch“ meint in diesem Zusammenhang, dass 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 performativen Forschungshandeln und damit in ihren praktischen Forschungswirkungen rekursiver Bestandteil genau jenes Gegenstandsbereichs ist, den sie wissenschaftlich zu erforschen trachtet. Silvio FUNTOWICZ und Jerry RAVETZ charakterisieren dies als einen Forschungsgegenstand, dessen Komplexität eine „Post-Normal Science“ erforderlich mache. In ihr gilt es, im Gegensatz zur traditionellen Sammlung objektiver Daten, zwei Ursachen von Komplexität zu berücksichtigen:

- ▶ „For the uncertainty we have a sort of ‚Heisenberg effect‘ where the acts of observation and analysis become part of the activity of the system under study and so influence it in various way“ (FUNTOWICZ/RAVETZ 2010, S. 17).
- ▶ Die zweite Ursache der Unbestimmbarkeit komplexer Systeme führen die Autoren auf die notwendige Pluralität differenter, wenn auch jede für sich zutreffender Teilperspektiven aus konkurrierenden Standorten innerhalb des Systems zurück. Hierdurch kommt das System in seiner Gesamtheit nicht in den Blick. „Post-Normal-Science“ verfügt hier über eine breitere Gegenstandsbestimmung „to find or create some overlap among them all, so that there can be agreement or at least acquiescence in a policy. For those who have this integrating task, it helps to understand that this diversity and possible conflict is not an unfortunate accident that should be eliminated by better natural or social science. It is inherent to the character of the complex system ...“

(ebd., S. 18).

Man bekommt es folglich mit der Komplexität eines Forschungsgegenstands zu tun, bei dem radikale Ungewissheit und die Pluralität legitimer Perspektiven zu seinen kennzeichnenden Eigenschaften gehören.

„They show, why policy cannot be shaped around the idealised linear path of the gathering and then the application of scientific knowledge. Rather, the formation

of policy is itself embedded as a subsystem in the total complex system of which the problem at hand is just another element“

(ebd., S. 18).

Eine daher unvermeidliche „Verdopplung“ im hermeneutischen Vorgehen zeigt sich GIDDENS zufolge einerseits darin, dass die Beobachtungskategorien aus den alltagsweltlichen Beschreibungen ihres Forschungsgegenstands entstammen und bisweilen sogar bei aller Bedeutungs-differenz in ihrem Vokabular übereinstimmen. Andererseits finden sozialwissenschaftliche Erkenntnisse und viele ihrer kategorialen Beschreibungsmuster als gesellschaftsrelevanter „Outcome“ wieder Eingang in die Selbstbeschreibungen ihres sich selbstinterpretierenden Forschungsgegenstands, der sich hierdurch in seiner Bedeutung 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, ob sie es beabsichtigt oder nicht, als eine bedeutungsbildende Intervention auf den gesellschaftlichen Gegenstandsbereich ihres Erkenntnisinteresses. Sie wird damit zu einer „reflexiven Veränderungsinstanz“ und damit zum dynamischen Bestandteil der Selbstbeschreibungen ihres selbstinterpretierenden Beobachtungsgegenstands (SCHÄFFTER 1997). In Bezug auf die *Nachhaltigkeitsproblematik* ist eben dies zu sichern und zu überprüfen. FUNTOWICZ und RAVETZ bringen diesen historischen Paradigmenwechsel folgendermaßen auf den Punkt:

„The ‚hidden hand‘ metaphor of Adam Smith conveyed the idea, that concious interference in the workings of the economic system would do no good and much harm; and this view has persisted from then to now. But for the achievement of sustainability, automatic mechanisms are clearly insufficient. Even when pricing rather than control is used for implementation of economic policies, the prices must be set, conciously, by some agency; and this is then a highly visible controlling hand. When externalities are uncertain and irreversible, then no one can set ‚ecological correct prices‘ practised in actual markets or in fictitious markets (through contingent valuation or other economic techniques)“

(FUNTOWICZ/RAVETZ 2010, S. 19).

Grundsätzlich wird so 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 bildungstheoretisch zu berücksichtigen. In einer pädagogischen Perspektive ließe sich dabei Forschung als förderlicher *Kontext*

für Prozesse strukturellen Lernens fassen. Diesen lernhaltigen Interventionscharakter galt es bei den Ansätzen reflexiver Begleitforschung methodologisch zu berücksichtigen. Hier ließ sich eine Annäherung zwischen reflexiver Forschungskultur und kompetenzentwickelnder Lernkultur beobachten (vgl. HILLIGER 2012).

(2) Der Begriff der Inkommensurabilität

Relevant wird die Frage kategorialer Unvereinbarkeit, wenn es um den Vergleich zwischen einer zu fördernden Lernkultur und einer zu diesen Entwicklungszielen passenden Forschungskultur geht. Inkommensurabilität beschreibt dann einen Hiatus zwischen dem Format der Begleitforschung und dem Format der zu gestaltenden Verbundprojekte. Inkommensurabilität tritt immer dann ein, wenn evaluierende Forschungsansätze und Entwicklungsprojekte unterschiedlichen Orientierungssystemen angehören. Das Problem einer Unvereinbarkeit zwischen sozial-kognitiven Orientierungssystemen wurde von dem amerikanischen Wissenschaftshistoriker Thomas KUHN als Ergebnis sogenannter „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, S. 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 in Kontexten einer gestaltungsorientierten Entwicklungsbegleitung klärend:

- ▶ Inkommensurabilität bezeichnet nicht ein Orientierungssystem an sich, sondern ein bestimmtes Verhältnis zwischen Orientierungssystemen (SCHERER 2002, S. 20).
- ▶ Paradigmatische Inkommensurabilität stellt sich zudem als ein Konkurrenzverhältnis dar, sodass 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-argumen-

tative Bearbeitung und lernförmige Überwindung des Konkurrenzverhältnisses zwischen radikal verschiedenen Orientierungssystemen nicht möglich.

- ▶ Entscheidend für die Charakterisierung dieses („interkulturellen“) Dilemmas ist, dass Paradigmen der Weltsicht 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 zu eigen 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 (ebd.). 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 zwischen einem Entwicklungsvorhaben und seiner wissenschaftlichen Begleitung 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.

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, S. 63; vgl. auch KUHN 1989, S. 123 ff.). „Rivalisierende Paradigmen besitzen ... unterschiedliche, nicht formallogisch definierte Lexikonstrukturen, weshalb für einen Vergleich hermeneutische Erkenntnisleistungen erforderlich sind ...“ (ROSA 1995, S. 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, S. 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“. In den hier knapp skizzierten Konzepten paradigmatischer Differenz liegen Erklärungen bereit nicht nur für Konflikte zwischen „Theorie und Praxis“, sondern vor allem zwischen unterschiedlichen Ansätzen sozialwissenschaftlicher Forschung.

Paradigmatische Inkommensurabilität war in vielen unserer Projektevaluationen als ein höchst praktisches Problem erfahrbar, das sich diskursiv nicht rational lösen ließ. Von bildungspolitischer Bedeutung erwiesen sich besonders in den organisationspädagogisch ausgerichteten Entwicklungsvorhaben paradigmatische Differenzlinien in den ihnen zugrunde liegenden *Steuerungsphilosophien* (SCHÄFFTER 2014b). Als konkrete Schwierigkeit wurde dies an Verständigungshindernissen zwischen unterschiedlichen Lernkulturen in Einrichtungen beruflicher Weiterbildung und mit ihnen nur wenig kommensurablen Entwicklungszeiten innerbetrieblichen Lernens im Praxiskontext von kleineren und mittleren Wirtschaftsunternehmen (KMU) erfahrbar. Diese noch wenig thematisierbare temporaltheoretische Differenzlinie ließ sich aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung als theoretisch noch unbearbeiteter „Paradigmenwechsel als Feld strukturellen Lernens“ (HILLIGER 2012) identifizieren und das Problem fehlender Abstimmung als neuartige Führungsaufgabe von strategischem Bildungsmanagement in KMU unter pädagogischer Fragestellung fassen (vgl. BALDAUF-BERGMANN/HILLIGER/SCHÄFFTER 2011). Wissenschaftliche Begleitforschung kann sich in ihrer Designgestaltung daher mit den Differenzlinien zwischen Organisationskultur, Lernkultur und Forschungskultur dadurch produktiv auseinandersetzen, dass sie unter differenztheoretischer Sicht als Übergänge zwischen nicht aufeinander rückführbaren Wissensdomänen „translatorisch“ genutzt werden können. Damit ist gemeint, dass wissenschaftliche Entwicklungsbegleitung

auch eine Übersetzungsfunktion zwischen alltagsgebundenem Denken und fachbegrifflich gefassten Wissensbeständen zu übernehmen hat, die für den je gegebenen Problemfall klärend sein können, insofern mit ihnen neuartige Denkwerkzeuge zur Problemdefinition und Problemlösung verfügbar werden. In den Kulturwissenschaften spricht man hier von einem „translational turn“ wissenschaftlicher Funktionsbestimmung (vgl. BACHMANN-MEHDICK 1997; 2014; RENN/STRAUB/SHUIMADA 2002).

Abschließend lässt sich daher als Verhältnis zwischen der vorherrschenden Forschungskultur und der jeweils zu fördernden Lernkultur als noch genauer zu bestimmende *Gestaltungsaufgabe einer wissenschaftlichen Begleitung* an zwei Dimensionen noch einmal allgemein zusammenfassen und damit als eine übergeordnete Aufgabe festhalten:

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

3.4 Zur Lernhaltigkeit pädagogisch-formativer Evaluationsstrategien

Folgt man der Auffassung, dass jede bildungspolitische Programmatik in einer demokratisch verfassten Gesellschaft nicht bereits fertige Blaupausen bereitzustellen, sondern noch bestimmungsbedürftige „Leerstellen“ zur lokalen Entwicklung konkreter Realisierungsformen offenzuhalten hat, so wird erklärbar, weshalb Gestaltungsprojekte, weit weniger als bislang unterstellt, der unmittelbaren „Umsetzung“ einer vorgegebenen politischen Programmatik in konkreten Handlungsfeldern zu dienen haben. Vielmehr besteht ihre Entwicklungsaufgabe darin, 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 *übersetzen hier Entwicklungsziele auf eine operative Ebene*, wodurch Veränderungen und begründete Abweichungen von den programmatischen Vorgaben der ordnungspolitischen Akteursgruppen (gesellschaftliche Gruppen, Politiker/-innen, Ministerialbürokratie) eine notwendige, wenn nicht sogar erwünschte Folge sind. Aus der Differenz zwischen unterschiedlichen Ebenen erhält der Prozess der gesellschaftlichen Zielgenerierung Impulse zur weiteren Ausformung der Programmatik in Richtung auf wachsende Lebensweltnähe, Praxisrelevanz und Präzisierung in operationalisierbare 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 eines Projektmanagements. In der Regel jedoch erfolgt dieser Prozess wechselseitiger Aussteuerung im Verlauf der Zielgenerierung beiläufig im Tätigsein aller beteiligten Akteure und Bildungseinrichtungen in Form eines wechselseitigen „Angleichungs-

handelns“ (GIESEKE 1999; SCHÄFFTER 2013) und wird selten explizit benannt. Dies entspricht weitgehend einer institutionellen Suchbewegung, wie man sie auch auf der basalen Ebene pädagogischer Organisationsentwicklung beobachten kann.

Auch den Forschungs- und Entwicklungsprogrammen, auf denen unsere theoretischen Einsichten basieren, lag ein derartiges programmatisches Leitbild zugrunde. Sie hoben fünf handlungsrelevante Aspekte lebenslangen Lernens heraus, die es im Verlauf der Programmentwicklung explorativ in Form praxisrelevanter Entwicklungsziele zu konkretisieren und kontextspezifisch auszugestalten galt:

- ▶ den zielgenerierenden *Prozesscharakter* des Lernens in seiner Verknüpfung von individueller Entwicklung mit gesellschaftlich-historischem Wandel. Dies verlangte, Lernen nicht mehr allein von seinen produktförmigen Ergebnissen her zu beobachten und zu fördern, sondern als Bestandteil von Tätigkeit bzw. sozialen Praktiken 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“ hin zu einem reflektierten „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 noch allgemein formulierten bildungspolitischen Programmatik im Alltag der Weiterbildungspraxis wurde als Entwicklungsaufgabe in den an der Humboldt-Universität erwachsenenpädagogisch begleiteten „Gestaltungsprojekten“ und dort in der Regel in Form „institutioneller Suchbewegungen“ konzipiert. Was hierunter genauer verstanden werden kann, gilt es am Prinzip der zielgenerierenden Suchbewegung abschließend genauer zu klären.

3.4.1 Zielgenerierung, eine aus sich selbst heraus strukturierende Suchbewegung

Der Begriff der *Zielgenerierung* entspricht nicht dem alltäglichen Begriffsverständnis von *Zielsetzung* oder *Zielstellung* 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 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 performativ „zum Ausdruck gelangen“, braucht den beteiligten Akteuren selbst keineswegs bewusst oder gar einer Selbststeuerung verfügbar zu sein (vgl. WEICK 1995; 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, S. 74 f.). Entscheidendes qualitatives Merkmal des 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 wenn ein derartig externer Vorgriff unterbleibt, lässt sich von einem Prozess der Zielgenerierung im Kontext einer sich entwickelnden Bildungspraxis sprechen. 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 zunächst verunsichernden Schwebezustand, 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 2014b) als mangelndes Wissen der Bildungspraktiker deuten und aus ihrer Rolle als politische Entscheider heraus den Sollzustand *stellvertretend* für die Bildungspraxis vorgeben. So meint man z. B., den „Sollzustand 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 des Unbestimmten“ (GAMM 1994; FUNTOWICZ/RAVENTZ 2010) konzipieren, zu dem über pädagogische Modellvorhaben tentative Zugangswege erschlossen werden können.

Typische Folgeprobleme externer Zielvorwegnahme 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 tätigkeitsfeldbasierten Klärungs- und Entscheidungsprozesses durch Eigenbewegung der Betroffenen innerhalb eines positionsabhängigen Möglichkeitsraums zu erschließen. Entwicklungsbegleitende Lernarrangements bieten hierbei Unterstützung im Umgang mit Neuartigem und übernehmen eine pädagogische Beratungsfunktion. Organisationsberatung und wissenschaftliche pädagogische Begleitung können in diesem Zusammenhang nicht nach dem „Qualifizierungsmodell“ (SCHÄFFTER 2001; 2014b) erfolgen, sondern müssen durch pädagogische Kontexte selbstgesteuerter Suchbewegungen im Rahmen von Modellversuchen konzipiert werden.

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. Das bildungspolitisch motivierte Bildungsformat von Gestaltungsprojekten im Modus einer „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 Konsequenzen für Anlage und Methodik ihrer wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation. Einige methodologische und wissenschaftstheoretische Schlussfolgerungen lassen sich aufgrund bisheriger Erfahrungen als Merkmale einer gestaltungsoffenen koproduktiven Forschungskultur bereits identifizieren.

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 (zur möglichen Begründung vgl. SCHÄFFTER 2014b). 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 entwicklungsffenen Suchbewegungen von Gestaltungsprojekten nicht als Voraussetzung gegeben. Stattdessen 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 Zielmarge des angesteuerten Möglichkeitsraums befinden. Hierbei sahen sich 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“, wie dies oben bereits als „intermediäre Funktion“ beschrieben wurde. Hier wächst aufgrund der zurückliegenden Erfahrungen wissenschaftlicher Begleitung an der Schnittstelle zwischen Projektbegleitung und Programmevaluation eine wichtige Steuerungsfunktion zu. 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. Hiermit wird ein zentrales Merkmal von Professionalitätsentwicklung berührt.

3.4.2 Die bildungstheoretische Gestalt zielgenerierender Suchbewegungen als Trajekt

Zur Rekonstruktion von Gestaltungsprojekten, die in ihrem zielgenerierenden Entwicklungsverlauf einer eigenen Prozesslogik folgen, welche in ihrer innovativen Produktivität wertzuschätzen und nicht durch externe Zielvorwegnahmen eingeengt werden sollte, bietet sich das von Anselm STRAUSS entwickelte theoretische Konstrukt des „Trajectory“ als ein geeigneter Kandidat an (vgl. SOEFFNER 1991; SCHÄFFTER 2012b). Dieses Konzept wird zur methodischen Konkretisierung der vorangegangenen Argumentationsschritte eingeführt, weil es temporaltheoretisch von einer vernetzten Ablaufstruktur ausgeht, die nicht mehr von der Intentio-

nalität der individuellen Akteure abhängig ist. Erforderlich wird daher eine paradigmatisch neuartige und folglich für viele noch schwer nachvollziehbare Steuerungsphilosophie (vgl. SCHÄFFTER 2014b).

Wenn dies möglicherweise auf den ersten Blick nicht verständlich erscheint, so wäre die eingangs formulierte „Einladung zum Umdenken“ anzunehmen und beim kritischen Lesen trotz innerer Vorbehalte auf den „Lernmodus“ umzuschalten. Es gilt dabei, Zugang zu finden zu einem neuen Bedeutungshorizont von Steuerung, wie er mittlerweile in einen breiten Diskurs entfaltet wird und zwar zur „Dezentrierung des Subjekts“ (MOEBIUS/RECKWITZ 2008), zum „Postheroischen Management“ (BAECKER 1994) und zu phänomenologischen Ansätzen einer „asubjektiven Bildungstheorie“ (BÖHMER 2014; SEPP/WILDERMUTH 2010). Erforderlich werden beim Leser nun *Veränderungen in der theoretischen Erkenntnishaltung* in Richtung auf einen sich korrelativ ausregelnden Schwebezustand, denn es gibt hier kein Subjekt mehr in dieser zu sich findenden Struktur und damit auch kein gegenstehendes Objekt. Der Erkenntnisgewinn der hier eingeführten „postfundamentalistischen“ Neuorientierung besteht in der *Loslösung vom Subjekt-Objekt-Dualismus* und seinen individualpsychologischen Fixierungen (vgl. auch MARCHART 2013), mit dem eine überindividuelle Dimension nichtlinear vernetzter Prozesssteuerung erschlossen und grundlagentheoretisch als ein relationales Feld modellierbar wird. Als konzeptuell entscheidende Einsicht stellt sich dabei heraus, dass steuernde Einflussnahme und lernförderliche Gestaltungsmöglichkeiten ausschließlich aus der reflexiven Perspektive eines „immersiven“ Mitbeteiligtseins heraus erfolgen können. Dies hat entscheidende Konsequenzen für das Bildungsformat und das methodische Setting wissenschaftlicher Entwicklungsbegleitung.

Was ist nun genauer unter dem Konzept eines Trajekts zu verstehen? Begrifflich verallgemeinernd lässt sich bereits vorab definieren, dass mit „Trajekt“ (engl. trajectory im Sinne von Flugbahn) ein temporales Verlaufsgefüge bezeichnet wird, das unabhängig von der individuellen Intentionalität der daran beteiligten Akteure eine eigene, zunehmend konsistente Entwicklungslogik herausbildet und hierbei ohne formale Leitungsinstanz auskommt. Anselm STRAUSS formuliert dies folgendermaßen: „As will be seen, it refers to a course of action but also embraces the interaction of multiple actors and contingencies that may be unanticipated and not entirely manageable.“ (STRAUSS 1993, S. 53) „Das Geschehen ist also nicht mit einem Orchester ohne Dirigenten zu vergleichen, bei dem alle Beteiligten *gleichzeitig* ihr Handeln aufeinander abstimmen, sondern eher mit einem *Staffellauf*. Insgesamt geht es nämlich darum, das Staffelholz arbeitsteilig (*nacheinander*) ins Ziel zu bringen, wobei die einzelnen Läufer durchaus unterschiedliche Aufgaben und Laufstile haben können. Der Verlauf der Gesamthandlung, also der *Parcours*, der zu bewältigen ist, hat nun keineswegs stets genau die gleiche Form.“ (REICHERTZ 2005, S. 185, kursiv im Orig.)

Mit „trajectory“ werden daher im Rückgriff auf Anselm STRAUSS Handlungsketten bezeichnet, „die nicht von einem Subjekt allein ausgeführt werden, sondern durch die *gemeinsamen Bemühungen mehrerer Personen an verschiedenen Orten zu unterschiedlichen Zeitpunkten*

zustande kommen.“ (REICHERTZ 2005, S. 185, kursiv im Orig.) Nur noch im metaphorischen Sinn kann man in solchen Fällen von Einzelhandlungen sprechen, sondern ein Netzwerk von Einzelhandlungen verkettet sich zu einem übergeordneten größeren Handlungsfeld. Mit dem Begriff Trajectory will STRAUSS also solche Handlungsgefüge bezeichnen, die von einer Reihe von Akteuren ohne festen Plan hervorgebracht werden. Hans Georg SOEFFNER pointiert dies in einer plakativen, wenn leider auch sozialtheoretisch leicht missverständlichen, da personalisierenden Formel: „Das eigentliche gesellschaftliche ‚Subjekt‘ dieses – im Kern engen, an der Peripherie weitmaschigen – Kooperationsgefüges ist die jeweilige gesellschaftliche Organisation selbst, das ‚trajectory‘“ (SOEFFNER 1991, S. 10).

Deutet man ein wissenschaftlich begleitetes Projekt in diesem Sinne als ein „Trajekt“, so versteht man es als einen zielgenerierenden sozialen Prozess ohne formal ausgewiesene Steuerungsinstanz. Weil „trajectories“ einen nur aus ihrer eigenen Entwicklungslogik heraus erklärbaren Verlauf aufweisen, erstrecken sie sich in die Zeit. Bei Trajekten handelt es sich daher um selbsttragende temporale Konstrukte, die sich in unterschiedlichen gesellschaftlichen Handlungsfeldern herausbilden. Sie beruhen auf einer pfadabhängigen Folge von Einzelereignissen, die sich abschnittsweise thematisch in Etappen „interpunktieren“ und die auf ein noch bestimmungsbedürftiges Ziel ausgerichtet sind. Diese Zieloffenheit wird im schrittweisen Verlauf eines Trajectories jeweils zum Gegenstand einer permanenten Selbstvergewisserung. Ein Trajekt beruht somit in der temporalen Form seiner Zukunftsorientierung auf einer „zielgenerierenden Suchbewegung“ (SCHÄFFTER 2001, S. 23; SCHÄFFTER 2012).

Die sich in diesem reflexiv begleiteten Entwicklungsprozess schließlich herausbildende „Gestalt“ ist das vorab noch nicht antizipierbare Ergebnis einer pfadabhängigen Entscheidungskette immer neuer kontingenter „Übergänge“ (VON FELDEN/SCHÄFFTER/SCHICKE 2014), in denen intermittierend Anschlussfähigkeit hergestellt wird. Jeder der daran beteiligten sozialen Akteure und deren Kontinuität erzeugenden dialogischen Verknüpfungspraktiken stellen „Wege-bahnende“ Zwischenschritte im Gesamtverlauf eines Trajectories dar. Erst dadurch konturiert es sich in seinem Verlauf zunehmend zu einem individuell, biografisch, organisatorisch und historisch gebundenen „relationalen Gefüge“ innerhalb eines institutionsspezifischen Möglichkeitsraums. SOEFFNER (1991) bezieht das Konzept des Trajectories auf „soziale Handlungsgefüge“, die sich aus einer Vielzahl autonomer Akteure wie bei einem Staffellauf im Sinne eines „Kooperationsgefüges“ organisieren. Aus gestalttheoretischer Sicht geht es dabei nicht um die Summe aller anschlussfähigen Einzelereignisse eines Projektverlaufes, sondern um die „emergente Ordnung“ einer immer deutlicher „zu sich findenden Struktur“. Die lernförderliche Begleitung bezieht sich hinsichtlich ihrer Gestaltungsfunktion neben den inhaltlich-sachlichen Entwicklungszielen in ebenso hohem Maße auch auf die Unterstützung eines Prozessverlaufes, in dem sich die Selbststeuerungsdynamik eines Trajekts herauszubilden vermag.

4. Bildung im Modus von Forschung und Forschung im Modus von Bildung

In der die auswertenden Überlegungen abschließenden Zusammenfassung gilt es nun, zentrale Aspekte sichtbar werden zu lassen, die als methodologischer Ertrag aus der wissenschaftlichen Begleitung bildungspolitisch motivierter Entwicklungs- und Gestaltungsprojekte gewissermaßen auf der Habenseite zu Buche schlagen. Trotz mancher Schwierigkeiten und unerfüllter Erwartungen im Einzelnen lässt sich in historischer Rückschau doch festhalten, dass „gestaltungsorientierte Forschung“ in unterschiedlichen Formaten „lernförderlicher Entwicklungsbegleitung“ recht erfolgversprechende Ansätze zu einer kategorialen Rekonzeptualisierung von Lernen, Bildung und damit auch von Bildungswissenschaft in Prozessen gesellschaftlicher Transformation geführt hat.

4.1 Bildungstheoretische und lerntheoretische Erträge

- ▶ Ein *bildungstheoretischer Ertrag* bezieht sich auf die Verschränkung von einzelnen Entwicklungsschritten innerhalb einer Projektentwicklung in Richtung auf eine integrale „Gestaltbildung“ im gesamten Forschungsablauf. Hier bietet das temporaltheoretische Konstrukt des Trajekts eine überindividuelle Deutungsebene.
- ▶ Ein *lerntheoretischer Ertrag* bezieht sich auf das konstitutive Erfordernis einer pädagogisch angelegten formativen Evaluation, demzufolge die Generierung und Gewinnung empirischer Daten notwendigerweise auf der Grundlage reflexiv angelegter Lernprozesse und damit auch in methodischen Settings „transformativen Lernens“ im Praxisfeld einhergeht. Lernen von und zwischen den Akteuren und Akteursgruppen im „context of application“ wird damit zu einem „Produktivfaktor“ von praxisfeldintegrierter Forschung und trägt neben seiner Aufklärungsfunktion im Feld zudem zu interner Wertschöpfung in Formen der Wissensproduktion bei. Durch eine intermediäre Positionierung übernimmt das Forschungsdesign hierbei eine emanzipatorische Bildungsfunktion innerhalb ihrer Untersuchungskontexte.

Ein so gekennzeichnetes Wechselverhältnis von Bildung und Forschung weist weit über historisch frühere Ansätze einer „Aktionsforschung“ hinaus, und man sollte daher nicht mehr hinter den inzwischen erreichten Stand zurückfallen. Diesen Zwischenstand als „Basislager“ für eine nun bevorstehende weitere Wegstrecke zu sichern, war das Anliegen dieses Beitrags. Besonders ertragreich erscheint dabei die sich inzwischen auf breiter Linie Bahn verschaffende relationstheoretische Sicht auf das klassische Grundproblem wissenschaftlicher Pädagogik zu sein. Mit ihr wird ein nicht mehr dichotom, sondern komplementär gefasstes Theorie-Praxis-Verhältnis erkennbar, und dies in Verbindung mit einem Verständnis von lernförderlicher Forschung als einer intermediären Translation zwischen strukturell differenten und damit nicht kommensurablen, aber dennoch aufeinander bezogenen Wissensdomänen.

4.2 Grundlagentheoretische Perspektiven

Der hier zusammengefasste grundlagentheoretische Ertrag lässt sich in folgenden Punkten zur Diskussion stellen und damit das Verhältnis zwischen Bildung und Kontexten praxisfeld-integrierter Forschung zum Ausgang einer weiteren gemeinsamen Klärung machen:

- ▶ die konstitutive Differenzlinie zwischen evaluationsbasierter und disziplingebundener Forschung,
- ▶ die zwei Modi der Wissensproduktion als wissenstheoretische Domänen mit jeweiligem Eigenrecht und jeweiligen Kontextgrenzen,
- ▶ produktive Wechselwirkungen zwischen disziplinärem und anwendungsbasiertem Wissen als einer komplementären Relation interaktiver Wertschöpfung,
- ▶ die Doppelfunktion von Lernen als reproduzierender Rezeption und differenzbasierter Produktion in der Bedeutung eines allgemein verfügbaren Gemeinguts (STRATHERN 2003),
- ▶ die intermediäre Funktion wissenschaftlicher Pädagogik als Produktivfaktor zwischen divergenten Wissensdomänen,
- ▶ lernförderliche Entwicklungsbegleitung in Übergangszeiten als temporalisiertes Bildungsformat lebensbegleitenden Lernens,
- ▶ entwicklungsbegleitende Forschung als ein lernhaltiges Medium zum Erschließen (oder Verhindern) noch nicht antizipierbarer „Zukünfte“.

Letztlich wird es darum gehen, die historische Chance einer „Transformation der Wissenschaft“ (vgl. SCHNEIDEWIND/SINGER-BRODOWSKI 2014) in Richtung von Institutionalformen einer praxisnahen „postacademic science“ (BAMMÉ 2004; ZIMAN 1994, 2002) zu nutzen, um *Bildung und Forschung in ihrer Wechselseitigkeit* im Rahmen hierzu entwickelter *Bildungsformate* durch feldspezifische *Design-Entwicklung* und ihnen entsprechende *methodische Settings* produktiv werden zu lassen: Gestaltungsbasierte Forschung findet in lernförderlichen Formaten ein geeignetes bildungstheoretisches Medium, während reflexive Lernprozesse durch zielgenerierende Entwicklungsbegleitung im Medium praxisfeldintegrierter Forschung gute Gestaltungsmöglichkeiten erhalten. Der gemeinsame Nenner besteht in einem pädagogischen Verständnis von praxisrelevanter wissenschaftlicher Dienstleistung als einer lernförderlichen Begleitforschung.

Literatur

- ADLOFF, Frank; MAU, Steffen: Vom Geben und Nehmen: Zur Soziologie der Reziprozität. Frankfurt am Main/New York 2005
- ALTRICHTER, Herbert; GSTETTNER, Peter: Aktionsforschung – ein abgeschlossenes Kapitel in der Geschichte der deutschen Sozialwissenschaft? In: Sozialwissenschaftliche Literatur-Rundschau (1993) 26, S. 67–83

- AULERICH, Gudrun: Selbstorganisatives Programmmanagement. Reflexionen zur Ermöglichung von selbstorganisiertem Forschen und Lernen in Gestaltungsprozessen. In: QUEM-report. Schriften zur beruflichen Weiterbildung. Heft 97: Lernkultur, Kompetenzentwicklung, Forschungskultur. Berlin 2006, S. 25–64
- BACHMANN-MEDICK, Doris: Cultural Turns: Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften. Reinbek 2014
- BACHMANN-MEDICK, Doris (Hrsg.): Übersetzung als Repräsentation fremder Kulturen. Berlin 1997
- BAECKER, Dirk: Studien zur nächsten Gesellschaft. Frankfurt am Main 2007
- BAECKER, Dirk: Postheroisches Management. Ein Vademecum. Berlin 1994
- BALDAUF-BERGMANN, Kristine; HILLIGER, Birgit; SCHÄFFTER, Ortfried: Strategisches Bildungsmanagement als Führungsaufgabe. Neue Herausforderungen am Beispiel betrieblicher Weiterbildung für KMU. In: GÖHLICH, Michael; WEBER, Susanne Maria; SCHIERSMANN, Christiane; SCHRÖER, Andreas (Hrsg.): Organisation und Führung. Wiesbaden 2011, S. 187–198
- BAMMÉ, Arno: Individuum und Gesellschaft heute. Zur Relevanz von Akteur-Netzwerk-Theorie, postakademischer Wissenschaft und selbstgesteuertem Lernen. In: Report (2004) 1, S. 132–137
- BECK, Ulrich; GIDDENS, Anthony: Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt am Main 1996
- BECK, Ulrich; BONSS, Wolfgang: Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt am Main 1989
- BECKERT, Jens: Grenzen des Marktes. Die sozialen Grundlagen wirtschaftlicher Effizienz. Frankfurt am Main/New York 1997
- BECKERT, Jens; DIAZ-BONE, Rainer; GANSSMANN, Heiner (Hrsg.): Märkte als soziale Strukturen. Frankfurt am Main/New York 2007
- BEDORF, Thomas: Dimensionen des Dritten. Sozialphilosophische Modelle zwischen Ethischem und Politischem. München 2003
- BENDER, Gerd (Hrsg.): Neue Formen der Wissenserzeugung. Frankfurt am Main/New York 2001
- BERGOLD, Ralf; MÖRCHEN, Annette; SCHÄFFTER, Ortfried (Hrsg.): Treffpunkt Lernen – Ansätze und Perspektiven für eine Öffnung und Weiterentwicklung von Erwachsenenbildungsinstitutionen.
Band 1: Treffpunkt Lernen – ein lernendes Entwicklungsprojekt. Gesamtbericht, Dokumentation, Evaluation. Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung. Recklinghausen 2002
Band 2: Variationen institutioneller Öffnung in der Erwachsenenbildung. Ausgewählte Beiträge aus Fortbildung und Fachtagungen. Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung. Recklinghausen 2002
- BÖHMER, Anselm: Diskrete Differenzen. Experimente zur asubjektiven Bildungstheorie in einer selbstkritischen Moderne. Bielefeld 2014
- BONNEMEIER, Sebastian; REICHWALD, Ralf: „Hybride Wertschöpfung“ – vom Industrieproduzenten zum Lösungsanbieter – ein State-of-the-Art Bericht. In: Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung (zfbf) 2012. Sonderheft 65, S. 45–72
- BREIDENSTEIN, Georg; HIRSCHAUER, Stefan; KALTHOFF, Herbert; NIESWAND, Boris: Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. Konstanz und München 2013
- BRÖDEL, Rainer; BREMER, Helmut; CHOLLET, Anke; HAGEMANN, Ina-Marie (Hrsg.): Begleitforschung in Lernkulturen. Münster 2003

- CARACOSTAS, Paraskevas; MUL DUR, Ugur: *Society, the Endless Frontier: A European Vision of Research and Innovation Policies for the 21st Century*. EUROPEAN COMMISSION, Directorate-General XII – Science, Research and Development, Brussels 1998
- DEWE, Bernd: *Wissensverwendung in der Fort- und Weiterbildung. Zur Transformation wissenschaftlicher Informationen in Praxisdeutungen*. Baden-Baden 1988
- DILTHEY, Wilhelm: *Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften*. In: Ders.: *Gesammelte Schriften*. Bd. VII. 2. Aufl. Göttingen 1958
- EIKELAND, Olav: *From epistemology to gnoseology – understanding the knowledge claims of action research*. In: *Management Research News* (2007) 5, S. 344–358
- EIKELAND, Olaf: *Validity of Action Research and Validity in Action Research*. In: NIELSEN, Kurt Aagaard; SVENSSON, Lennart (Eds.): *Action and Interactive Research. Beyond practice and theory*. Maastricht 2006, S. 193–240
- ELIAS, Norbert: *Engagement und Distanzierung. Arbeiten zur Wissenssoziologie I*. Frankfurt am Main 1983
- ELIAS, Norbert: *Über den Prozess der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen*. 2 Bde. Frankfurt am Main 1976
- ENGESTRÖM, Yrjö: *Lernen durch Expansion*. Marburg 1999
- EXNER, Andreas; KRATZWALD, Brigitte: *Solidarische Ökonomie & Commons*. INTRO. Wien 2012
- FAULSEIT-STÜBER, Andrea; GERNETZ, Johanna; KRON, Ulrike; WEISS, Karin (Hrsg.): *Weiterbildung und kommunales Engagement. Anregungen für die Praxis*. Bielefeld 2008
- FELDEN, Heide von; SCHÄFFTER, Ortfried; SCHICKE, Hildegard (Hrsg.): *Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen*. Wiesbaden 2014
- FUNTOWICZ, Silvio; RAVETZ, Jerry: *Post-Normal Science and Governance und Conditions of Complexity*. In: DECKER, Michael (Hrsg.): *Interdisciplinarity in Technology Assessment. Implementation and its Chances and Limits*. Berlin/Heidelberg et al. 2010, S. 15–24
- GAMM, Gerhard: *Flucht aus der Kategorie. Die Positivierung des Unbestimmten als Ausgang aus der Moderne*. Frankfurt am Main 1994
- GIBBONS, Michael: *Context-Sensitive Science*. In: *Science and Public Policy* (2000) 3, S. 159–163 – URL: http://supportservices.ufs.ac.za/dl/userfiles/Documents/00000/546_eng.pdf (Stand: 10.05.15)
- GIBBONS, Michael; LIMOGES, Camille; NOWOTNY, Helga; SCHWARTZMANN, Simon; SCOTT, Peter; TROW, Martin: *The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science und Research in Contemporary Societies*. London 1994
- GIBBONS, Michael; WITTRÖCK, Björn: *Science as a Commodity. Threats to the open community of scholars*. Harlow 1985
- GIDDENS, Anthony: *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*. Frankfurt am Main/New York 1988
- GIDDENS, Anthony: *New Rules of Sociological Method. A Positive Critic of Interpretative Sociologies*. New York 1976
- GIESEKE, Wiltrud: *Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln*. In: Dies. (Hrsg.): *Institutionelle Innenansichten der Weiterbildung*. Wiesbaden 2003, S. 189–211
- GIESEKE, Wiltrud: *Evaluation in Zeiten der Veränderung*. In: *Report* (2002) 50, S. 68–76

- GIESEKE, Wiltrud (Hrsg.): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs „Erprobung eines Berufseinführungskonzeptes für hauptberufliche pädagogische Mitarbeiter/innen in der konfessionellen Erwachsenenbildung“. Recklinghausen 2000
- GIMMLER, Antje: Nicht-epistemologische Erfahrung, Artefakte und Praktiken. Vorüberlegungen zu einer pragmatischen Sozialtheorie. In: HETZEL, Andreas; KERTSCHER, Jens; RÖLLI, Marc (Hrsg.): Pragmatismus – Philosophie der Zukunft? Weilerswist 2008, S. 141–157
- GOETZ, Klaus: Zur Evaluierung beruflicher Weiterbildung. Band 1: Theoretische Grundlagen. Band 2: Empirische Untersuchungen. 2. Aufl. Weinheim 1998
- GROSS, Peter: Die Multioptionsgesellschaft. Frankfurt am Main 1994
- GRATHOFF, Richard: Reality of Social Worlds and Trajectories of Working. In: MAINES, David R. (Hrsg.): Social Organization and Social Process. Essays in Honor of Anselm Strauss. New York 1991, S. 373–381
- GREMMER-FUHR, Martina: Transformative Lernprozesse im Erwachsenenalter. Entwicklung eines Orientierungskonzepts für die Anleitung und Unterstützung relationaler Lernprozesse. Kassel 2006
- HAAG, Fritz; KRÜGER, Helga; SCHWÄRZEL, Wiltrud; WILDT, Johannes (Hrsg.): Aktionsforschung. Forschungsstrategien, Forschungsfelder und Forschungspläne. München 1972
- HELFRICH, Silke; HEINRICH-BÖLL-STIFTUNG (Hrsg.): Wem gehört die Welt? Zur Wiederentdeckung der Gemeingüter. München/Berlin 2009
- HILLEBRANDT, Frank (2009): Praktiken des Tauschens. Zur Soziologie symbolischer Formen der Reziprozität. Wiesbaden 2009
- HILLIGER, Birgit: Paradigmenwechsel als Feld strukturellen Lernens. Konsequenzen für die Herausbildung von Lernkulturen in der Transformationsgesellschaft. Opladen/Berlin/Toronto 2012
- HIRSCHAUER, Stefan; AMANN, Klaus (Hrsg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt am Main 1997
- KORDES, Hagen: Pädagogische Aktionsforschung. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 2, Stuttgart 1995, S. 185–219
- KOSELLECK, Reinhart: Begriffsgeschichte und Sozialgeschichte. In: Ders. (Hrsg.): Historische Semantik und Begriffsgeschichte. Stuttgart 1979
- KÜMMEL, Friedrich: Zum Verhältnis von Logik, Metaphysik und geschichtlicher Weltansicht bei Georg Misch. In: Dilthey-Jahrbuch für Philosophie und Geschichte der Geisteswissenschaften, Bd. 12, 1999/2000, S. 31–57
- KUHN, Thomas: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt am Main 1989
- LEWIN, Kurt: Forschungsprobleme in der Sozialpsychologie II: Soziales Gleichgewicht und sozialer Wandel im Gruppenleben. Werkausgabe, Bd. 4. Stuttgart 1982, S. 237–290
- LENZEN, Dieter: Lebenslauf oder Humanontogenese? Vom Erziehungssystem zum kurativen System – von der Erziehungswissenschaft zur Humanvitiologie. In: LENZEN, Dieter; LINCOLN, Yvonna S.; GUBA, Egon G.: Fourth Generation Evaluation. London 1989
- LITT, Theodor: Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems. 8. Aufl. Stuttgart 1960

- LUHMANN, Niklas (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt am Main 1997, S. 228–247
- LUHMANN, Niklas: Reflexive Mechanismen. In: Ders.: Soziologische Aufklärung. Bd. 1. Opladen 1970, S. 92–112
- MARCHART, Oliver: Das unmögliche Objekt. Eine postfundamentalistische Theorie der Gesellschaft. Frankfurt am Main 2013
- MAUSS, Marcel: Die Gabe. Form und Funktion des Austauschs in archaischen Gesellschaften. Frankfurt am Main 1990
- MEIER-RABLER, Ursula: Strukturwandel der Wissensproduktion. Das Ende der Wissensmonopole? Salzburg 1990. – URL: <http://www.inst.at/trans/6Nr/maier.htm> (Stand: 10.05.2015)
- MEZIROW, Jack: Transformative Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler 1997
- MOEBIUS, Stephan; RECKWITZ, Andreas (Hrsg.): Poststrukturalistische Sozialwissenschaften. Frankfurt am Main 2008
- MÖRCHEN, Annette; TOLKSDORF, Markus (Hrsg.): Lernort Gemeinde. Ein neues Format der Erwachsenenbildung. Bielefeld 2009
- NIELSEN, Kurt Aagaard; SVENSSON, Lennart (Eds.): Action and Interactive Research. Beyond practice and theory. Maastricht 2006
- NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Hirotaka (1997): Die Organisation des Wissens. Frankfurt am Main/New York 1997
- NOWOTNY, Helga: Es ist so. Es könnte auch anders sein. Über das veränderte Verhältnis von Wissenschaft und Gesellschaft. Frankfurt am Main 1999
- NOWOTNY, Helga; SCOTT, Peter; GIBBONS, Michael: Re-Thinking Science. Knowledge and the Public in the Age of Uncertainty. Cambridge 2001
- RECKWITZ, Andreas (2004): Die Kontingenzperspektive der Kultur. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In: JAEGER, Friedrich; RÜSEN, Jörg (Hrsg.): Handbuch der Kulturwissenschaften. Band 3. Stuttgart/Weimar 2004, S. 1–20
- REICHERTZ, Jo: Institutionalisierung als Voraussetzung einer Kultur der Performativität. In: WULFF, Christoph; ZIRFAS, Jörg (Hrsg.): Ikonologie des Performativen. München 2005, S. 168–188
- REICHWALD, Ralf; KRUMHOLTZ, Helmut; NIPPA, Michael (Hrsg.): Hybride Wertschöpfung: Konzepte, Methoden und Kompetenzen für die Preis- und Vertragsgestaltung. Lohmar 2009
- RENN, Joachim (2002): Einleitung: Übersetzen, Verstehen, Erklären. Soziales und sozialwissenschaftliches Übersetzen zwischen Erkennen und Anerkennen. In: RENN, Joachim; SHIMADA, Shingo; STRAUB, Jürgen (Hrsg.): Übersetzung als Medium des Kulturverstehens und sozialer Integration. Frankfurt am Main/New York, S. 13–35
- RENN, Joachim; SHIMADA, Shingo; STRAUB, Jürgen (Hrsg.): Übersetzung als Medium des Kulturverstehens und sozialer Integration. Frankfurt am Main/New York 2002
- ROSA, Hartmut: Paradigma und Wertbeziehung zu Sinn und Grenzen des Paradigmenkonzepts in den Sozialwissenschaften. In: Logos. Zeitschrift für systematische Philosophie, Neue Folge Band 2, Heft 1, 1995, S. 59–94
- SCHÄFFTER, Ortfried: Die Kategorie der Relationalität – der paradigmatische Kern und einzelwissenschaftliche Anwendungsfelder. Version 18 vom 08.01. 2014a. – URL: https://ebwb.hu-berlin.de/team/schaeffter/kat-rel_16_1 (Stand: 15.04.2015)

- SCHÄFFTER, Ortfried: Bildungsformate im gesellschaftlichen Strukturwandel. In: FELDEN, Heide von; SCHÄFFTER, Ortfried; SCHICKE, Hildegard (Hrsg.): Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen. Wiesbaden 2014b, S. 111–136
- SCHÄFFTER, Ortfried: Relationale Zielgruppenbestimmung als Planungsprinzip. Zugangswege zur Erwachsenenbildung im gesellschaftlichen Strukturwandel. Ulm 2014c
- SCHÄFFTER, Ortfried: Pädagogische Dienstleistung aus relationstheoretischer Sicht. In: EBNER VON ESCHENBACH, Malte; GÜNTHER, Stephanie; HAUSER, Anja (Hrsg.): Gesellschaftliches Subjekt. Erwachsenenpädagogische Perspektiven und Zugänge. Baltmannsweiler 2014d, S. 46–59
- SCHÄFFTER, Ortfried: Die Kategorie des „Angleichungshandelns“ bei Wiltrud Gieseke. Eine relationale Sicht auf die empirische Rekonstruktion von „Programmplanungshandeln“. In: KÄPPLINGER, Bernd; ROBAK, Steffi; SCHMIDT-LAUFF, Sabine (Hrsg.): Engagement für die Erwachsenenbildung. Ethische Bezugnahmen und demokratische Verantwortung. Wiesbaden 2013, S. 223–236
- SCHÄFFTER, Ortfried: Relationale Weiterbildungsforschung. In: BALDAUF-BERGMANN, Kristine (Hrsg.): Veränderungen von Lernen und Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Tätigkeitstheorie. Journal für tätigkeitstheoretische Forschung in Deutschland (Online-Journal) (2012a) 7 – URL: <http://www.ich-sciences.de/index.php?id=87&L=0> (Stand: 02.10.2011)
- SCHÄFFTER, Ortfried: Lernen in Übergangszeiten. Zur Zukunftsorientierung von Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. In: SCHMIDT-LAUFF, Sabine (Hrsg.): Zeit und Bildung. Annäherungen an eine zeittheoretische Grundlegung. Münster 2012b, S. 113–156
- SCHÄFFTER, Ortfried: Die Kontingenzperspektive auf den Forschungsgegenstand. In: HOF, Christiane; LUDWIG, Joachim; SCHÄFFER, Burkhard (Hrsg.): Steuerung – Regulation – Gestaltung. Governance-Prozesse in der Erwachsenenbildung zwischen Struktur und Handlung. Baltmannsweiler 2011, S. 232–239. – URL: <https://ebwb.hu-berlin.de/team/schaeffter/downloads/iii88> (Stand: 15.04.2015)
- SCHÄFFTER, Ortfried: Die lernförderliche Verschränkung von Fortbildung und Forschung. In: GIESEKE, Wiltrud; LUDWIG, Joachim (Hrsg.): Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Erwachsenenpädagogischer Report. Band 16. Berlin 2010, S. 373–383
- SCHÄFFTER, Ortfried: Lernort Gemeinde – ein Format Werte entwickelnder Erwachsenenbildung. In: MÖRCHEN, Annette; TOLKSDORF, Markus (Hrsg.): Lernort Gemeinde. Ein neues Format der Erwachsenenbildung. Bielefeld 2009a, S. 21–40
- SCHÄFFTER, Ortfried (2009b): Stichwort „Transformation“. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung (2009) 4, S. 20–21
- SCHÄFFTER, Ortfried: Erwachsenenpädagogische Institutionenanalyse. Begründungen für eine lernförderliche Forschungspraxis. In: HEUER, Ulrike; SIEBERS, Ruth (Hrsg.): Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Festschrift für Wiltrud Gieseke. Münster 2007, S. 354–370
- SCHÄFFTER, Ortfried: Zielgenerierende Lernkultur und ihre Forschungskultur: Annäherungen zwischen zwei Programmatiken. In: QUEM-report. Schriften zur beruflichen Weiterbildung. Heft 97: Lernkultur, Kompetenzentwicklung, Forschungskultur. Berlin 2006, S. 9–24

- SCHÄFFTER, Ortfried: Treffpunkt Lernen – Bedeutungskontexte und Wirkungsrichtungen einer institutionellen Öffnung. In: BERGOLD, Rolf; MÖRCHEN, Annette; SCHÄFFTER, Ortfried (Hrsg.): Treffpunkt Lernen – Ansätze und Perspektiven für eine Öffnung und Weiterentwicklung von Erwachsenenbildungsinstitutionen. Bd. 2. Recklinghausen 2002a, S. 25–45. – URL: https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/ebwb/team_neu/ehemalige-mitarbeiterinnen/schaeffter/downloads/treffpunkt%20lernen (Stand: 18.05.2015)
- SCHÄFFTER, Ortfried: In den Netzen der lernenden Organisation. Ein einführender Gesamtüberblick. In: BERGOLD, Rolf; MÖRCHEN, Annette; SCHÄFFTER, Ortfried (Hrsg.): Treffpunkt Lernen – Ansätze und Perspektiven für eine Öffnung und Weiterentwicklung von Erwachsenenbildungsinstitutionen. Bd. 2. Recklinghausen 2002b, S. 87–103
- SCHÄFFTER, Ortfried: Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Baltmannsweiler 2001
- SCHÄFFTER, Ortfried: Stakeholder als soziale Akteure bei der Institutionalisierung von Erwachsenenlernen. Zur konstitutiven, reflexiven, legitimatorischen und leistungsbezogenen Mitwirkung von Anspruchsgruppen in Funktionssystemen. In: BIESECKER, Adelheid; ELSNER, Wolfram; GRENZDÖRFFER, Klaus (Hrsg.): Die Ökonomie der Betroffenen und Mitwirkenden. Erweiterte Stakeholder-Prozesse. Pfaffenweiler 1998, S. 159–185
- SCHÄFFTER, Ortfried: Reflexive Wissenschaft: die Praxis des Kontextwechsels. Zur intermediären Funktion von Weiterbildungsforschung. In: Report (1997) 40, S. 33–47
- SCHÄFFTER, Ortfried: Pädagogisch begleitete Organisationsentwicklung in der Erwachsenenbildung. Perspektiven einer selbstreflexiven Fortbildungsdidaktik. In: KÜCHLER, Felicitas von (Hrsg.): Umbruch und Aufbruch. Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Reihe: Berichte, Materialien, Arbeitshilfen. Frankfurt am Main 1995, S. 160–187
- SCHÄFFTER, Ortfried: Erwachsenenbildung als Non-Profit-Organisation. In: Loseblatt-Sammlung Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen. Lieferung (GdWPh) 1993. Textziffer 4.10.20
- SCHÄFFTER, Ortfried: Zwischen Engagement und Distanzierung. Pädagogische Selbstbeschreibungen als „Gegenstand“ der Erwachsenenbildungswissenschaft. In: KADE, Jochen u. a. (Hrsg.): Fortgänge der Erwachsenenbildungswissenschaft. Frankfurt am Main 1990, S. 41–49
- SCHÄFFTER, Ortfried: Organisationstheorie und institutioneller Alltag der Erwachsenenbildung. In: TIETGENS, Hans (Hrsg.): Wissenschaft und Berufserfahrung. Zur Vermittlung von Theorie und Praxis in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1987, S. 147–171
- SCHÄFFTER, Ortfried; SCHICKE, Hildegard: „Erfahrung“ in pädagogischer Organisation als narrativer Prozess der Bedeutungsbildung. Kategoriale und methodologische Überlegungen zur pädagogischen Institutionsanalyse. In: GÖHLICH, Michael; WEBER, Susanne Maria; WOLFF, Stephan (Hrsg.): Organisation und Erfahrung. Wiesbaden 2009, S. 103–114
- SCHÄFFTER, Ortfried; WEBER, Christel: Distanz und Intervention als Modalproblem von Begleitforschung. Erwachsenenpädagogische Institutionenforschung im Modus reflexiven Lernens. Leipzig 2005, unveröffentl. Manuskript
- SCHÄFFTER, Ortfried; HILLIGER, Birgit; KÜCHLER, Felicitas von: 2. Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung des BLK-Versuchsprogramms „Lebenslanges Lernen“. Teil: Evaluationsschwerpunkt Organisationsentwicklung. Berlin 2003 – URL: http://www.uni-leipzig.de/~erwbild/Lager/Sch%E4ffter_Weber.pdf (Stand: 08.05.2015)

- SCHERER, Andreas Georg: Kritik der Organisation oder Organisation als Kritik? Wissenschaftstheoretische Bemerkungen zum kritischen Umgang mit Organisationstheorien. In: KIESER, Alfred (Hrsg.): Organisationstheorien. Stuttgart 2002, S. 1–38
- SCHICKE, Hildegard; GORECKI, Claudia; SCHÄFFTER, Ortfried (2014): Berufliche Multioptionalität als Ressource in biographischen Übergängen. Ergebnisse einer projektevaluierenden Begleitforschung. In: FELDEN, Heide von; SCHÄFFTER, Ortfried; SCHICKE, Hildegard (Hrsg.): Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen. Wiesbaden 2014, S. 173–207
- SCHLUTZ, Erhard: Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung. Münster 2006
- SCHLUTZ, Erhard: Erwachsenenbildung als Dienstleistung. In: Loseblattsammlung Grundlagen der Weiterbildung Praxishilfen (GdW Ph). Lieferung 1999. Textziffer 4.10.10
- SCHMID, Günther: Wann wird der Arbeitsmarkt erwachsen? Folgen des Strukturwandels für die Übergänge zwischen Bildung und Beschäftigung. In: FELDEN, Heide von; SCHÄFFTER, Ortfried; SCHICKE, Hildegard (Hrsg.): Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen. Wiesbaden 2014, S. 137–169
- SCHMOLKE, Matthias: Bildung und Selbsterkenntnis im Kontext philosophischer Beratung. Frankfurt am Main 2011
- SEPP, Hans Rainer; WILDERMUTH, Armin (Hrsg.): Konzepte des Phänomenalen. Heinrich Barth – Eugen Fink – Jan Patočka. Würzburg 2010
- SCHNEIDEWIND, Uwe; SINGER-BRODOWSKI, Mandy: Transformative Wissenschaft. Klimawandel im deutschen Wissenschafts- und Hochschulsystem. 2. Aufl. Marburg 2014
- SCHÖN, Donald A.: The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. o. O. 1989
- SOEFFNER, Hans Georg: „Trajectory“ – das geplante Fragment. In: BIOS Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History (1991) 1, S. 1–12
- STEGBAUER, Christian: Reziprozität. Einführung in soziale Formen der Gegenseitigkeit. 2. Aufl. Wiesbaden 2011
- STOCKMANN, Reinhard: Was ist eine gute Evaluation. CEval-Arbeitspapiere 9. Saarbrücken 2002 – URL: http://www.ceval.de/modx/fileadmin/user_upload/PDFs/workpaper9.pdf
- STRATHERN, Marilyn: Commons and Borderlands: Working Papers on Interdisciplinarity, Accountability and the Flow of Knowledge. Oxon 2004
- STRAUSS, Anselm: Continual Permutations of Action. New York 1993
- TIETGENS, Hans: Evaluation. In: Loseblattsammlung Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen. (GdW-Ph) Textziffer 6.60.30, Frankfurt am Main, Lieferung August 1990
- TIETGENS, Hans: Professionalität für die Erwachsenenbildung. In: GIESEKE, Wiltrud (Hrsg.): Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn 1988, S. 28–75
- TIETGENS, Hans: Zur Verschränkung von Fortbildung und Forschung. In: Ders. u. a.: Forschung und Fortbildung. Konzepte und Berichte der Pädagogischen Arbeitsstelle, Bonn 1987 S. 7–37
- TIETGENS, Hans: Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Bad Heilbrunn 1986a
- TIETGENS, Hans: Aufgaben und Probleme der Evaluation in der Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main 1986b
- TIETGENS, Hans; WEINBERG, Johannes: Erwachsene im Feld des Lehrens und Lernens. Braunschweig 1971
- WEICK, Karl E.: Der Prozess des Organisierens. Frankfurt am Main 1985
- WEICK, Karl E.: Sensemaking in Organizations. Thousand Oaks 1995

- WEICK, Karl E.: Drop your Tools. In: BARDMANN, Theodor M.; GROTH, Torsten (Hrsg.): Zirkuläre Positionen 3. Organisation, Management und Beratung. Opladen 2001, S. 123–138
- WINGENS, Matthias; WEYMANN, Ansgar: Die Verwendung soziologischen Wissens in der bildungspolitischen Diskussion. Pfaffenweiler 1991
- WOLFF, Stephan: Wie kommt die Praxis zu ihrer Theorie? Über einige Merkmale praxissensibler Sozialforschung. In: KALTHOFF, Herbert; HIRSCHAUER, Stefan; LINDEMANN, Gesa (Hrsg.): Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung. Frankfurt am Main 2008, S. 234–259
- WEBER, Christel: Koproductive Prozesse: Wissensnetzwerke zwischen kontextualisiertem und dekontextualisiertem Wissen. In: BALDAUF-BERGMANN, Kristine; KÜCHLER, Felicitas von; WEBER, Christel (Hrsg.): Erwachsenenbildung im Wandel – Ansätze einer reflexiven Weiterbildung. Baltmannsweiler 2005, S. 125–135
- WESSELER, Matthias: Evaluation und Evaluationsforschung. In: TIPPELT, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen 1994, S. 671–686
- ZIMAN, John M.: Real Science. What it is, and what it means. Cambridge 2002
- ZIMAN, John M.: „Postacademic Science“: Constructing Knowledge with Networks and Norms. In: Science Studies (1996) 1, S. 67–80

Susanne Maria Weber

Gestaltungsorientierte Forschung – organisationspädagogische Perspektiven

Gestaltungsorientierte Forschung wird in den aktuellen forschungs- und innovationspolitischen Strategien zum Trend. Mit der EU-Programmatik Multi-Stakeholder-basierter Programmstrategien werden sowohl auf internationaler wie auf nationaler Ebene „offene“ Forschungs- und Gestaltungsplattformen zu Steuerungsinstrumenten heutiger Forschungs- und Innovationspolitik. Als gegenstandsbezogene, oftmals zeitlich begrenzt arbeitende, netzwerkförmige Organisationsarrangements verfolgen solche Forschungs- und Innovationsplattformstrategien forschungs- und innovationspolitische wie potenziell auch implementierungsrelevante Ziele. Sie beziehen relevante Betroffene und Stakeholder in vernetzte Arrangements ein, um Lösungen zu generieren und als Innovationen zu verankern (Weber 2014a). Das damit einhergehende Verständnis praxisbezogener Forschung knüpft in Grundzügen an die Tradition, die Grundfragen sowie die Erfahrungen der Modellversuchsforschung an, da diese auch in der Vergangenheit bereits Forschung und Praxis aufeinander bezogen und miteinander verknüpft hat. Welchen Ertrag eröffnen organisationspädagogische Perspektiven auf gestaltungsorientierte Forschung? Lassen sich verschiedene Verhältnisse und Varianten gestaltungsorientierter Forschung identifizieren? Welche Erkenntnisse und Desiderate für gestaltungsorientierte Forschung in Plattformstrategien lassen sich aus den Positionen der Fachgesellschaft und den Erfahrungen der Modellversuchsforschung ableiten? Um diese Fragen eingehender untersuchen zu können, muss zunächst das Selbstverständnis organisationspädagogischer Perspektiven genauer geklärt und die Diskussion um Forschungs- und Entwicklungskooperationen in der Modellversuchsforschung erhellt werden.

Die Vorstellung organisationspädagogischer Perspektiven erfolgt auf der Grundlage des Forschungsmemorandums der Kommission Organisationspädagogik (Kapitel 1). Im Anschluss stellt der Beitrag die Forschungstradition entwicklungsorientierter Forschung im Modellversuchskontext und die hier eingelagerten Forschungs- und Begleitungsstrategien vor (Kapitel 2). Der Trend zu Multi-Stakeholder-Forschung und Plattformstrategien wird im anschließenden Kapitel diskutiert und verschiedene Varianten gestaltungsorientierter Forschung analysiert (Kapitel 3). Hier werden grundlegende Muster vernetzter Programmsteuerung unterschieden und am Schluss die Frage nach dem Verhältnis von Forschung und Gestaltung in Plattformstrategien aus organisationspädagogischer Perspektive erörtert (Kapitel 4).

1. Organisationspädagogische Perspektiven auf gestaltungsorientierte Forschung und Entwicklung

Gestaltungsorientierte Forschung (FISHMAN et al. 2013; BERGOLD/THOMAS 2012; UNGER 2014; WEBER 2014a) scheint nur vordergründig ein neuer Trend zu sein, genauer besehen reichen die Wurzeln bereits weit in das letzte Jahrhundert zurück. Die Verschränkung von Wissensgenese und organisationaler Veränderung wurde bereits Mitte der 1940er Jahre durch Kurt LEWIN begründet (LEWIN 1951; FRENCH 1982). Dieser problematisierte, dass sozialwissenschaftlich erhobene Daten und deren Analysen im Wissenschaftsfeld verblieben und die Ergebnisse der Forschenden nicht an die Organisationen zurückgespiegelt wurden (LEWIN 1947). Die frühe Entwicklung der Methode „Survey Feedback“ sollte eine Verschränkung sozialwissenschaftlicher Erhebungsverfahren (Survey) mit der Rückspiegelung an die Organisation ermöglichen (Feedback). Aus dem Survey-Feedback entwickelte sich die Aktions- und Handlungsforschung, die in den 1960er und 1970er Jahren die Diskussion um gestaltungsorientierte Forschung prägte und auch die Herausbildung der Organisationsentwicklung seit den 1970ern deutlich beförderte (WEBER 2005a). Auch die Entwicklung der Ansätze formativer und transformativer Evaluation (WEBER 2005b, 2012) gehörten zu diesem komplexen Ensemble der Wissensproduktion zwischen Forschung und Gestaltung (FISHMAN et al. 2013). Im allgemeinsten Sinne sind Kennzeichen gestaltungsorientierter Forschung einerseits die Problem- und andererseits die Entwicklungsorientierung, die prozessuale Anlage und das Kooperationsverhältnis von Wissenschaft und Praxis (WEBER 2014b). Wie sich in diesen Varianten und Spielarten gestaltungsorientierter Forschung Wissenschaft und Praxis aufeinander beziehen, welche Verhältnisse sie miteinander eingehen, soll im Folgenden für die Perspektiven der Organisationspädagogik, der Modellversuchsforschung und der Plattformstrategien genauer untersucht werden.

Wie lässt sich die Perspektive pädagogischer Organisationsforschung auf gestaltungsorientierte Forschung genauer fassen? Hier soll zunächst auf den sich seit 2005 etablierenden Fachdiskurs der Organisationspädagogik zurückgegriffen werden. In der Tat hat sich mit der Subdisziplin „Organisationspädagogik“ eine neue Querschnittsperspektive in der Erziehungswissenschaft etabliert, die Organisation und Wandel unter dem Fokus von Lernen und Gestaltung untersucht. Dieser Diskurs hat sich mittlerweile im Rahmen eines langjährigen Prozesses institutionalisiert und im o. g. eigenen Forschungsmemorandum Organisationspädagogik niedergeschlagen, welches in 2014 seitens der Mitgliederversammlung der Kommission Organisationspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft verabschiedet wurde (GÖHLICH/WEBER/SCHRÖER u. a. 2014). Das Forschungsmemorandum zielt darauf, den Prozess der wissenschaftlichen Selbstverständigung im Fachdiskurs weiter voranzutreiben und hier relevante Forschungsgegenstände und -desiderate zu identifizieren, die einen Beitrag zur weiteren Systematisierung des Forschungsfeldes der Organisationspädagogik leisten können.

1.1 Organisierte Kontexte individuellen und kollektiven Lernens untersuchen

Entgegen einer klassisch subjektfokussierten Pädagogik und Erziehungswissenschaft adressiert die Organisationspädagogik institutionelle Einbettungen und Kontextuierungen pädagogischen Handelns. Grundlage eines organisationspädagogischen Selbstverständnisses stellen theoretische und analytische, empirische und konzeptionelle Perspektiven auf organisationales Lernen dar. Zentrale Gegenstände organisationspädagogischer Forschung und Forschungszugänge sind im Forschungsmemorandum Organisationspädagogik (GÖHLICH/WEBER/SCHRÖER u. a. 2014) ausführlich festgehalten. Hier wird deutlich, dass das Pädagogische in Verschränkungen und Gemengelagen unterschiedlicher Ziel- und Zwecksetzungen analysiert und als gesellschaftliche und institutionelle Praxis untersucht wird. Als Subdisziplin der Erziehungswissenschaft und Pädagogik knüpft Organisationspädagogik damit an das Spektrum sozialwissenschaftlicher Referenztheorien sowie an klassisch erziehungswissenschaftliche und pädagogische Debatten an.

Organisationspädagogik ist originär an der theoretischen Rekonstruktion und Analyse von Entwicklung, Gestaltung und der Ermöglichung von Lernen in Organisationen interessiert. Hierbei kommen sowohl klassische Organisationen als auch innovative, fluide, netzwerkförmige Organisationsformen als Orte individuellen und kollektiven Lernens in den Blick. Organisationspädagogische Forschung wendet sich damit dem Lernen in, von und zwischen Organisationen aus theoretisch geleiteter und analytischer Perspektive zu und verfolgt dabei eine normative Position der Lernunterstützung und Gestaltung von Organisationen im Sinne effektivitätsorientierter ebenso wie humanitätsorientierter Kriterien (GÖHLICH/WEBER 2011). Eine organisationspädagogische Perspektive auf Organisationen und Netzwerke versteht sich also sowohl theoretisch und empirisch-analytisch als auch pädagogisch gestaltungsorientiert.

Organisationspädagogik geht dabei grundsätzlich von konflikthaften, widersprüchlichen und potenziell auch dysfunktionalen Organisationsdynamiken aus, welche im Kontext organisationalen Wandels auftreten. Sie fragt nach strukturellen, prozessualen und kulturellen Dimensionen der Verfasstheit von Organisationen allgemein. Quer zu anderen Subdisziplinen der Erziehungswissenschaft verweist sie insgesamt auf ein entgrenztes Verständnis des Pädagogischen, das über das angestammte Feld des Bildungs- und Erziehungssystems hinausweist. Eine solche weite Fassung organisationspädagogischer Felder wird gleichermaßen für Modellprogramme wie auch für vernetzt angelegte Plattformstrategien relevant.

1.2 Prozesse und Herstellungsmodi des Organisierens analysieren

Organisationen und Netzwerke werden damit nicht nur als Bedingung und Kontextuierung individuellen Lernens verstanden, sondern als lernende Sozialgebilde, die prozessreflexiv auf Er-

möglichkeitspotenziale hin analysiert werden. Neben dem breiten Spektrum grundlagen- und organisationstheoretischer Bezüge gewinnen damit insbesondere prozessuale Rekonstruktionen wie praxis-, strukturations- und diskurstheoretische Perspektiven erheblich an Bedeutung. Diese analysieren das Organisieren rückgebunden an Gesellschaft, Politik und Wirtschaft in Mehrebenenarrangements, Diskursen und Herstellungsdynamiken. So kommen gleichermaßen gesellschaftliche, kulturelle, politische und andere Rahmenbedingungen ebenso wie die mikrologische Herstellung in sozialer Praxis organisationaler Veränderung in den Blick. Entgegen oftmals praktizistischer Verkürzungen, normativer Setzungen oder eklektischer Bezugnahmen, wie sie gerade in der praxisorientierten Literatur organisationalen Lernens anzutreffen sind, zielt organisationspädagogische Forschung auf die systematische Verschränkung von Theorie, Methodologie und Empirie. Sie ist an der Analyse prozessualer Herstellung kultureller Praxis und dem hier jeweils zur Geltung kommenden „modus operandi“ organisationalen Lernens interessiert. Als grundlagentheoretisch und organisationspädagogisch fundierte Perspektiven auf organisationales Lernen stellen sie damit auch ein Potenzial für gestaltungsorientierte Forschung im Modellversuchskontext ebenso wie in vernetzten Plattformstrategien dar.

1.3 Das Zusammenspiel der Rationalitäten in Multi-Stakeholder-Settings rekonstruieren

Organisationspädagogische Perspektiven untersuchen die Frage nach Herstellungslogiken in sozialer Praxis – so z. B. der Herstellungslogik bürokratischer, familistischer oder marktförmiger Rationalitäten (WEBER 1998, 2000), die in organisationalen Strategien wirksam werden. Lernen wird in seinen potenziell funktionalen ebenso wie dysfunktionalen Facetten untersucht. Gerade die Eingebettetheit in Politik-, Programm-, Organisations- und Akteurstrategien erfordert die Analyse der Rahmenbedingungen organisationalen und inter-institutionellen Lernens und des Wechselspiels unterschiedlicher Stakeholder in komplexen Arrangements.

Da es in der Modellversuchsforschung ebenso wie in Multi-Stakeholder-Plattformstrategien um kollektive Akteure organisationalen und Netzwerklernens geht, interessieren auch hier besonders die kooperativen Arrangements zwischen Interessengruppen, Sozialpartnern, Institutionen und das Zusammenspiel akademischer/wissenschaftlicher Institutionen mit Praxisakteuren. Aus organisationspädagogischer Perspektive wird hier die Frage nach Strategien und Rationalitäten in symbolischen Ordnungen zentral, um Innovationslogiken, Implementierungspfade und Diffusionspotenziale von Programmen erschließen zu können.

1.4 Organisationspädagogische Forschungsstrategien und Methodologien weiterentwickeln und nutzen

Als disziplinär erziehungswissenschaftlich verfasste und sich pädagogisch verstehende Organisationsforschung sind organisationspädagogische Methodologien in besonderer Weise der

Partizipation verpflichtet und bieten damit besondere Potenziale für eine gestaltungsorientierte Forschung, in der Forschungsanliegen mit gestaltungs- und transformationsorientierten Interessen systematisch verbunden werden können (WEBER 2009). Mit Blick auf die Lernorientierung transformationsorientierter Forschung sind hier gerade auch prozessorientierte und längsschnittliche Forschungsdesigns besonders weiterführend. Auch die immer stärker diskutierte Ästhetisierung der Organisationsforschung (STRATI 1999) wird forschungsmethodisch in organisationspädagogischen Forschungsstrategien eingeholt, beispielsweise in gestaltungsorientierten Formaten, wie theatralen, filmischen Inszenierungen oder gemeinschaftlich angelegten Prozessen mit Werkstattcharakter. Gerade auch partizipative Großgruppenformate, Innovation Labs und Reallabore eröffnen hier innovative Forschungs- und Evaluationsformate für die Zukunft (WEBER 2006; 2012; 2014b) und bieten Potenziale für eine eigenständige organisationspädagogische Methodologie (WEBER 2014c). Partizipationsorientierung, Prozessualisierung und Ästhetisierung stellen damit zentrale forschungsmethodische Prinzipien dar, die auch für die Modellversuchsforschung noch stärker fruchtbar gemacht werden können.

1.5 Die spezifischen Verschränkungen von Wissenschaft und Praxis analysieren

Organisationspädagogik hat sich im letzten Jahrzehnt im Wissenschaftsbetrieb etabliert und realisiert erfolgreich Jahrestagungen und Publikationen zu den Themen Organisation und Erfahrung (GÖHLICH u. a. 2009), Organisation und Beratung (GÖHLICH u. a. 2010), Organisation und Führung (GÖHLICH 2016), Organisation und kulturelle Differenz (GÖHLICH u. a. 2012), Organisation und Partizipation (WEBER u. a. 2013), Organisation und das Neue (WEBER u. a. 2014), Organisation und Theorie (SCHRÖER u. a. 2016) und Organisation und Methode (GÖHLICH u. a. 2016). Dies zeigt deutlich die steigende Akzeptanz der Analyse von organisationalem Wandel in der Erziehungswissenschaft. Es zeigt darüber hinaus die stärkere Bündelung erziehungswissenschaftlicher Expertise im Bereich organisationsbezogener und gestaltungsorientierter Forschungs- und Entwicklungsstrategien.

Während die fachgesellschaftlichen Perspektiven der Organisationspädagogik primär an der wissenschaftsbezogenen Analyse auch von Herstellungspraktiken kooperativer Wissensgenese zwischen Wissenschaft und Praxis interessiert sind und dann in zweiter Linie Gestaltungsstrategien auch konzeptionieren und entwerfen, sind Modellprogramme immer schon primär auf die Exploration, Erprobung und Gestaltung sowie Implementierung des Neuen in organisationalen Kontexten verwiesen (SCHEMME 2014). Modellversuche adressieren die Verbindung von Forschung und Praxis weniger von der wissenschaftlichen Seite, sondern eher von den Anforderungen der Praxis her. Der zweite Abschnitt diskutiert daher die spezifischen Vorstellungen „gestaltungsorientierter Forschung“ in der Modellversuchsforschung als eine praxisbezogene Verhältnisbestimmung von Forschung im Kontext komplexer Modellprogramme.

2. Modellprogramme beruflicher Bildung: gestaltungsorientierte Forschung zwischen Praxisbegleitung und Grundlagenforschung

Gestaltungsorientierte Forschung hat eine langjährige Tradition im Bereich der gesetzlich verankerten und damit institutionalisierten Experimentierräume der Bundesrepublik Deutschland. So haben Modellprogramme und -projekte der beruflichen Bildung per Definition das Anliegen verfolgt, neue, innovative Impulse in das Feld der beruflichen Bildung einzubringen und Steuerungsimpulse für Politikentscheidungen anbieten zu können. Anliegen war hier immer schon, „Innovation und Transfer“ zu ermöglichen (SCHEMME 2014, S. 297). Modellversuche sind damit auf Innovation und Gestaltung verwiesen. Der Stellenwert wissenschaftlicher Forschung ist als beigeordnet zu bezeichnen: Hier geht es klassischerweise eher um „Innovation mit Begleitforschung“ (ebd., S. 295). Während organisationspädagogische Forschung den Gegenstand organisationalen Lernens also vom Primat der Forschung her rekonstruiert, akzentuieren Modellprogramme dieses Verhältnis primär von der Seite der Praxis her. Ähnlich wie auch in der Aktions- und Handlungsforschung wird der Fokus auf Gestaltung hier weit zentraler gesetzt als ein genuiner und eigenständiger Bezug auf Grundlagenforschung. (Begleit-)Forschung ist in dieser Variante auf Praxisgestaltung verwiesen.

2.1 Modellprojekte beruflicher Bildung: das Desiderat der Organisationsentwicklung

Modellprojekte ebenso wie Modellprogramme sind in besonderer Weise der Ungewissheit ausgesetzt. Je höher der Innovationsgehalt von Modellversuchen (BUGGENHAGEN 2005, S. 42; RAUNER 2005, S. 222), desto erwartbarer treten Widerstände im Prozess der Exploration und Gestaltung auf. Modellprojekte haben den Anspruch, auf mehreren Ebenen Innovation zu ermöglichen (ALBRECHT/BÄHR 2005). Dies betrifft sowohl die Ebene der Berufsbildungspolitik (SEVERING 2005) wie auch die Ebene der Organisation, in der bei der Einführung von Modellversuchen „Change Management“ erforderlich wird (KOCH 2005). Modellprogramme und -projekte sind demnach Formen gesellschaftspolitischer und kultureller Veränderung des Lernens und gleichzeitig organisationaler „Ausnahmetatbestand“. Sie stehen immer in der Herausforderung lernender Organisationen (ebd., S. 55) und der betrieblichen Organisationsentwicklung. So diskutieren DEHNBOSTEL und NOVAK (2005) Modellversuche als in doppelter Weise der Berufsbildung und auch der Organisationsentwicklung zugehörig.

Diese Doppelperspektivität gilt im Feld der beruflichen Bildung jedoch als Ausnahme (ebd., S. 70), da dort klassisch eher das Individuum ins Zentrum gestellt wird. Organisationen werden hier lediglich im funktionalistischen und instrumentellen Sinne einseitig betriebswirtschaftlich rekonstruiert. Die „Dualität von Berufsbildung und Organisationsentwicklung“ müsse in der Auffassung von DEHNBOSTEL und NOVAK (ebd., S. 71) stärker und differenzier-

ter bearbeitet werden. Eine sich auf die Berufsbildung beziehende, betriebliche Kompetenzentwicklung müsse generell auch als Organisationsentwicklung verstanden werden. Implementierungsstrategien von Modellprojekten können aus dieser Perspektive nur nachhaltig erfolgreich sein, wenn berufliche Bildung und Organisationsentwicklung im wechselseitigen Bezug zueinander stehen und aufeinander ausgerichtet sind. Steuerungslogisch wird für ein verbessertes Change Management im Modellversuchskontext plädiert (Koch 2005, S. 53). Gestaltungsorientierung bezieht sich damit nicht nur auf die Ebene des Modellversuchs und der Subjekte, sondern durchaus auch auf die Veränderungsdesiderate von Organisationen. Da die Projekte generell in komplexe Organisationssettings mit netzwerkförmigem Charakter eingebettet sind, sollen Forschungs-, Innovations- und Implementierungsstrategien in der beruflichen Bildung nicht isoliert von den Kontexten untersucht und gestaltet werden, sondern auf diese hin agieren. Im Unterschied zu einer primären Orientierung an wissenschaftlichen Erkenntnissen tendiert Forschung hier stärker zu einer Begleitungs-, Entwicklungs- und Praxisfunktion.

2.2 Prozessgestaltung, Organisationslernen und Beratung: begleitende Forschung als bedarfsorientierte Reflexivierung der Projektpraxis

Allgemein gilt für die Prozessgestaltung und Implementierung von Modellprojekten, dass Arbeits- und Prozesskompetenz als Kernelemente gesehen werden. Die Modellversuchsforschung insgesamt diskutiert die Frage des Innovationsprozesswissens. Als Schlüsselkompetenzen benennt SCHEMME (2005, S. 159) hier das „vernetzte Denken in Prozessketten und Systemen“, das „Verstehen und Lösen komplexer Aufgaben, selbständiges flexibles Entscheiden und Handeln“, „Dialogfähigkeit“, „Teamfähigkeit“, „Erfahrungs- und wissensbasierte Mitgestaltung – Wissensarbeit“, „Kompetenz zur (Selbst-)Reflexion und Evaluation“, „Mitverantwortung für den Gesamtprozess und seine nachhaltigen Auswirkungen“.

Problematisiert wird hier z. B. die kontingente Projektpraxis mit ihrer hohen Fluktuation, dem zu jungen und unerfahrenen Projektpersonal, der Vielfalt der multiplexen Aufgaben und der Dynamiken im Wissenschaftsbetrieb als Stolperstellen gelingender wissenschaftlicher Praxisbegleitung. Als Potenziale einer prozessorientierten Perspektive nennt SCHEMME die Entwicklung von Qualität und Praxisnähe beruflicher Bildung (ebd., S. 161). STAHL (2005) wirft die Frage auf, wie „Kreativität und Innovationskraft von Pilotvorhaben“ so fokussiert werden können, dass Programmvorhaben vorangetrieben werden und praktische Wirkungen auf der Ebene der Organisation ebenso wie dem Feld der beruflichen Bildung erzielen. Auch plädiert er für ein beratungsorientiertes Verständnis wissenschaftlicher Begleitungen, ein Verständnis responsiver Partnerschaft und einer reflexiven Praxis (ebd., S. 29). Bedarfsorientierung wird damit zum Kriterium der Begleitforschung.

Modellprojekte als Veränderungsprozess zu verstehen bedeutet im Modellversuchskontext also einerseits, angemessene Organisationsformen im Projekt zu entwickeln, aber auch,

sich der Spannungsverhältnisse bewusst zu sein, innerhalb derer die Projekte agieren. Es bedeutet, sich der eigenen Rolle im Gefüge zu vergewissern (SCHEMME 2005, S. 156). Als eine zentrale wissenschaftliche Unterstützungsaufgabe in Modellprojekten wird daher auch die Förderung von Reflexivität der Praxis gesehen. Mit ARGYRIS und SCHÖN (1999) fordert z. B. KOCH (2005, S. 56) aus systemischer Perspektive, „Lernschleifen“ in Modellprojekte einzuziehen. Während die erste Lernschleife danach fragt, ob man das, was man macht, richtig macht, fragt die zweite Lernschleife: „Machen wir das Richtige?“. Mit der dritten Lernschleife schließt KOCH an BATESONS Konzept des Deutero-Lernens an, in dem die Lernprozesse selbst zum Gegenstand des Lernens werden (ebd., S. 57). Ähnlich wie im bekannten „Eisbergmodell“ sei die Untersuchung der zugrunde liegenden Paradigmen des Lernens am schwersten zugänglich. KOCH (2005, S. 58) schlägt daher Strategy-Maps als Visualisierungsinstrument vor, ein von KAPLAN und NORTON (2004) zur Vorbereitung von Balanced-Scorecards entwickeltes Instrument. In der engen Verknüpfung von Forschung und sozialem Wandel sieht STAHL (2005) einen eigenständigen Ansatz sozialwissenschaftlichen Vorgehens. Auch BUGGENHAGEN (2005) kennzeichnet die wissenschaftliche Begleitung von Modellversuchen als eine spezielle Form der experimentellen Forschung (ebd., S. 41). Im Spektrum zwischen konkreter Implementierung und grundlagenorientierter Forschung stellt sich jedoch die Frage nach Generalisierungspotenzialen gestaltungsorientierter Forschung. Inwiefern kann hier bereits der Anspruch einer experimentellen Forschung als eigener Forschungstyp formuliert werden, der jenseits von „Anwendungsorientierung“ weitere – auch und gerade grundlagenforschende – Potenziale zu heben vermag?

2.4 Experimentelle Forschung in komplexen Programmen – zwischen Desiderat und eigenem Forschungstyp

Insgesamt wird dabei deutlich, dass Wissensgenese von Begleitforschung vielfach auf die Praxis, auf Lernermöglichung und auf das Potenzial der Veränderung von Praxis hin orientiert ist und auch sein soll. In diesem Modell der Relationierung von Wissenschaft und Praxis hat Ersterer eine dynamisierende, begleitende, spiegelnde und mäeutische Funktion für die Praxis inne. In einem binären Denkmodell der Trennung von grundlagen- und anwendungsorientierter Forschung scheint sie der ebenfalls stark gestaltungsorientierten Aktions- und Handlungsforschung deutlich näherzustehen als einer grundlagenorientierten organisationspädagogischen Forschung. Auch die berufspädagogische Transfer- und Wirkungsforschung ist auf die Implementierung des Neuen weit mehr ausgerichtet als auf theoretisierendes und generalisierendes Denken – sie will praxisnah und systematisch beobachten, beschreiben und analysieren (SCHEMME 2014, S. 297). Die ohnehin schwach ausgebildete berufspädagogische Implementationsforschung stellt damit geradezu eine Forschungslücke dar, die SCHEMME gleichermaßen auch für die Transfer- und Wirkungsforschung erkennt (ebd.). Das durchaus vorhandene grundlagenforschende Potenzial wird demnach in der Modellversuchsforschung der

Berufsbildung nicht immer ausgeschöpft. Die „Begleitung“ der Praxis scheint noch zu häufig im Partikularen, Konkreten und Besonderen zu verbleiben und eher Innovation als Forschung zu versprechen.

Allerdings verweisen sozial- und erziehungswissenschaftlich fundierte Forschungszugänge, Zeitdiagnosen ebenso wie organisationspädagogische Forschungsperspektiven auf das Potenzial einer systematischen Theoretisierung und empirischen Innovationsforschung in komplexen Programmen: Prozess, Multiperspektivität und Reflexivierung werden so zum Programm einer eigenständigen experimentellen Forschung in Gestaltungskontexten, die dann auch den Charakter eines eigenen Forschungstyps aufweisen kann. Dieses im Feld der transdisziplinären Forschung zu entwerfende Programm schließt an ungewissheitstheoretische Positionen an. Das Pädagogische wird hier in widersprüchlich strukturierten Feldern (HELSPER/HÖRSTER/KADE 2003, S. 8), in dynamischen Gemengelagen von „Gewissheit und Ungewissheit, von Wissen und Nichtwissen, von Sicherheit und Unsicherheit“ aufgefunden. Felder werden uneindeutig und klassische Abgrenzungen unscharf (ebd., S. 18). Gerade auch die Zeitdiagnose der „Transformationsgesellschaft“ (SCHÄFFTER 2001a, b) fängt Ungewissheit als konstitutives Merkmal für Forschung, Entwicklung und Gestaltung ein und differenziert Ungewissheitsgrade auch steuerungs- und gestaltungslogisch aus. Da Ausgangslagen wie auch Zielsetzungen von Lern- und Transformationsprozessen unter Ungewissheitsbedingungen intransparent sind, werden prozessorientierte Planungs- und Kontrollmodi erforderlich, die jenseits klassischer linearer Modelle liegen und ein reflexives Transformations- und Forschungsmodell implizieren. Dieses Modell der permanenten Selbstvergewisserung (SCHÄFFTER 2001a, b) bedarf zieloffener Reflexionsprozesse, die von bestimmungsbedürftigen Ausgangspunkten aus überhaupt erst verfolgt werden können. Im Modus permanenter Veränderung und bestimmungsbedürftiger Zielpunkte muss Reflexivität iterativ angelegt werden. Nicht-Wissen wird zur Konstante, die Selbstvergewisserung, Selbststeuerung und „entwicklungsbegleitende“ Förderung erfordert – hier zeichnet sich damit ein eigenständig forschender Typus von Gestaltung, Prozessorientierung, reflexivem Umgang mit Wissen und der Analyse je spezifischer Spielarten von Reflexivität ab. Sie werden zu relevanten Bezugspunkten der Prozessgestaltung ebenso wie einer multiperspektivisch angelegten Forschung in Modellversuchskontexten (WEBER 2005a, b) und generell in gestaltungsorientierter Forschung.

2.5 Mainstreaming Multiperspektivität in gestaltungsorientierter Forschung

Die in Modellprogrammen triadisch angelegte Kooperationsstruktur zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis (WEBER 2010; SCHEMME 2014, S. 302) ist strukturell konfliktiv und potenzialreich zugleich, wenn es darum geht, jenseits binärer Verhältnisbestimmungen zwischen Wissenschaft und Praxis weitere zentrale Akteure und Rationalitäten für gestaltungsorientierte Forschung zu repräsentieren (WEBER 2014b). In einer solchen komplexitätsorientier-

ten Perspektive lassen sich Wirkungen im Bereich der Modellversuche als Wechselspiel und Prozess zwischen den zu beteiligenden Akteuren rekonstruieren. Hier kommen sowohl intentionale Wirkungen ebenso wie nicht-intendierte Effekte in den Blick, die in diversen Dynamiken aufeinander wirken und als systemische Wirkungszusammenhänge zu untersuchen sind. Die hier wirksam werdenden Konstellationen lassen sich als Kräftefeld rekonstruieren, das pfadabhängige und kontingente Wirkungsdynamiken hervorbringt und sich dennoch nicht beliebig, sondern im Wirkungszusammenhang wechselseitig koevolutionär reproduziert. Strukturell komplexe Akteurskonstellationen müssen systematisch mit Vielsprachigkeit und Differenz umgehen. Sie verweisen auf Gestaltungsdesigns und Forschungssettings, die gleichzeitig auf Grundlagenforschung wie auch auf Gestaltung hin orientiert sind und damit grundsätzlich mit Zielpluralität umgehen müssen.

Während also klassische (Organisations-)Forschung autonom agiert und den Kontext „beforscht“, ist modellversuchsbezogene Forschung auf den Gestaltungsprozess und seinen Erfolg hin ausgerichtet. Während klassische Forschung in der Regel problemorientiert ansetzt, zielen Modellversuche bereits durchaus auf die Ermöglichung von Lösungen. Begleitforschung nimmt hier oftmals eine formative Rolle ein und ist der Ermöglichung des Ziels mit verpflichtet. Während klassische Modellversuche gegenstandsbezogen im Bereich beruflicher und betrieblicher Bildung liegen, werden in Plattformstrategien verschiedene Forschungsfelder relational vernetzt. Sie folgen nicht mehr unbedingt einem disziplinären Gegenstandsbezug, sondern operieren transdisziplinär. Während in der organisationspädagogischen Grundlagenforschung zunächst einmal das Forscher/-innen-Subjekt im Zentrum steht und in Modellversuchen Gestaltung und Implementierung privilegiert werden, stellt sich hier die Frage nach der Rolle von Forschung im Zusammenspiel mit unterschiedlichen Stakeholdern in Forschungs- und Gestaltungsprozessen.

Während also Begleitforschung in Modellprojekten trotz ihrer großen Bedeutung für gesellschaftliche und wirtschaftliche Innovationspotenziale im Konzert „legitimer Wissenschaft“ als oftmals zu partikular, zu anwendungsorientiert, zu wenig theoretisierend und zu wenig grundlagenforschend galt, bietet sie einen wertvollen Erfahrungsschatz im Umgang mit struktureller Differenz, mit Multiperspektivität und dem Balancieren von Interessen in politiknahen Feldern. Das Feld und damit die Akzeptanz gestaltungsorientierter Strategien weitet sich durch neue internationale Strategien der Forschungsförderung in Plattformen deutlich aus. Neben dem grundlagenorientierten organisationspädagogischen Forschungsverständnis und einem eher praxisorientierten Wissenschaft-Praxis-Verhältnis der Modellversuchs-Begleitforschung deutet sich nun ein drittes Verhältnis an, in dem sich Felddifferenzen potenziell pluralisieren und in Multi-Stakeholder-Settings noch weiter vervielfachen, als dies bereits in der Modellversuchspraxis angelegt war. Auf diese Weise vollzieht sich ein „Mainstreaming“, aber auch potenziell die Vertiefung und Weiterentwicklung der dialogischen Forschungs- und Entwicklungspraxis in je eigenlogischer Referenzierung und Übersetzung.

3. Multi-Stakeholder-Forschung in Plattformstrategien: innovations- und forschungspolitische Trends

Im Rahmen globaler Innovationsdiskurse, europäischer Programmpolitiken und auf der Ebene nationaler Entwicklungsdiskurse werden übergreifend neue Muster forschungspolitischer Strategien erkennbar. Entgegen klassischer förderpolitischer Bemühungen, die sich auf „Top-Down“-Ansätze des „trickle downs“ und „Transfers“ bezogen (NICKOLAUS/GRÄSEL 2006), lassen sich nun offene Forschungs- und Entwicklungskontexte verstärkt auffinden. Innovative Programmatiken zielen hier auf die Gleichzeitigkeit von Forschung und Gestaltung in Plattformstrategien (WEBER 2014d).

3.1 Plattformstrategien: übergreifende Programmatiken – spezifische Semantiken

Die Programmatiken gestaltungsorientierter Forschung stellen ein neues forschungspolitisches Programm vor: Sie etablieren forschungs- und förderpolitisch den Modus der Wissens-Koproduktion, der Wissenschaft systematisch in Gesellschaft einbindet. Stakeholder-orientierte und plattformbasierte Forschungs- und Entwicklungsansätze folgen dem Anspruch, dass Forschung „für und mit“ der Gesellschaft angelegt sein solle (EUROPEAN COMMISSION o.J.). „Offenheit“ (vgl. PETERS/ROBERTS 2011) wird in Plattformstrategien zum Programm und Prinzip technologisch oder gesellschaftlich orientierter Forschungsförderung. In Plattformstrategien wird verstränkte und problembezogene Wissensproduktion auf Lösungs- und Innovationsorientierung hin angelegt. Klassisch akademische Positionen der Autonomie, Analyse und Kritik verschieben sich hin zu Einbeziehung, Entwicklung und Gestaltung. Wissenschaftssoziologische ebenso wie Wissenschafts- und Technologieforschung sehen in diesem übergreifenden Trend die Verschiebung der „alten Wissenschaft“ (GIBBONS u. a. 1994, S. 10) hin zu einer „postnormalen“ (FUNTOWICZ/RAVETZ 1993) oder nach ZIMAN (1996) „postakademischen Wissenschaft“.

Die Plattformstrategien weisen jedoch unterschiedliche Sinnbezüge und Semantiken sowie System- und Akteurmodellierungen auf: Während der sozialwissenschaftlich besonders prominent gewordene postmoderne Ansatz des „Modus 2“ der Wissensproduktion (NOWOTNY et al. 2001) hier durchaus auch die Zivilgesellschaft als Akteur der Wissensgenese einbezieht, sieht der Ansatz der „Triple Helix“ (LEYDESDORFF 1997) Wissensproduktion lediglich Wissenschaft, Staat und Privatwirtschaft als Kooperationspartner vor (ETZKOWITZ/LEYDESDORFF 1997). Vernetzte Organisationsformen zwischen Staat, Industrie und Forschung verweisen auf – oftmals Industrie-geführte – Technologieplattformen und damit auf ein deutlich weniger inklusives Modell der Wissensproduktion. Zunehmend werden aber auch elektronische Plattformen angelegt, was deutlich macht, dass die Plattformstrategien nicht lediglich Fortschreibungen oder Erweiterungen der Modellversuche darstellen, sondern durchaus neue Organisationsformen und Zielgruppen sowie Arbeitsformen und Gestaltungsräume implizieren,

hier aber implizit und explizit sehr unterschiedliche Modellierungen, Sinnhorizonte und Bedeutungshöfe mitführen.

3.2 Gestaltungsbasierte Plattformen als Regime wissenschaftlicher Verantwortung

In den auf europäischer und nationaler forschungspolitischer Ebene formulierten Programmatiken und Semantiken ist ein technologiepolitischer Fokus im Anschluss an das von ERZKOWITZ und LEYDESDORFF (1997) vertretene Modell der Kooperation von Staat, Wirtschaft und Wissenschaft dominant. Dagegen findet das Wissensmodell von NOWOTNY et al. (2001) in der forschungspolitischen Umsetzung eher bei Governance Innovation in kommunalen und regionalen Entwicklungsprozessen Anwendung. Eine nachhaltigkeitsorientierte Perspektive ist hier allerdings oftmals nicht systematisch verankert. Sie ist bislang eher als Desiderat und marginale Position anzutreffen (VON SCHOMBERG 2013).

Das in den Plattformstrategien formulierte inhaltliche und programmatische Interesse wird auch wissenschaftspolitisch bzw. -administrativ relevant, insofern die zunehmende Drittmittelabhängigkeit universitärer Forschung hier enge Bande zwischen Gesellschaft, Wirtschaft und Wissenschaft nahelegt. Hier lassen sich unterschiedliche Muster identifizieren: Während die erste Rationalität wissenschaftlicher Verantwortung in Plattformstrategien eine direkte funktionale Beitragserstellung für den Markt fokussiert sowie an vorformulierten Technologiepfaden und Entwicklungszielen ansetzt, lässt sich eine zweite Strategie der Einbeziehung akademischer Expertise in Plattformstrategien kennzeichnen als Wissens- und Forschungsstrategie unternehmerischer Deliberation in segmentierten Feldern. Die dritte hier knapp umrissene Wissensstrategie und Forschungsrationale hingegen ist ausgerichtet an der Sinnbildung und Gestaltung wünschbarer Zukünfte und einer verantwortlichen Forschung und Wissenschaft. Die in den europäischen Programmausschreibungen „Horizon 2020“ (EUROPEAN COMMISSION o. J.) aufzufindenden Varianten plattformbasierter Gestaltungsstrategien ebenso wie die auf nationaler Ebene implementierten Innovationsprogramme führen damit unterschiedliche Regimes einer innovations- und entwicklungsorientierten Forschung mit. „Verantwortliche Forschung“ verweist hier erstens auf Akzeptanz und Legitimation, zweitens auf eine unternehmerische Orientierung in einer segmentierten Vorstellung technologischer und sozialer Innovationen und drittens auf die marginale Position einer Gestaltungsorientierung im Sinne einer für Nachhaltigkeitsstrategien sich verantwortlich machenden Forschung und Entwicklung (WEBER 2014d).

3.3 Sustainable und Responsible Research and Science: ein nachhaltigkeitsorientierter Forschungsansatz

Innerhalb der europäischen Diskussion wird der Ansatz „Responsible Research and Innovation“ (RRI) zunehmend als Alternative verstanden. Er wird von René VON SCHOMBERG (2013)

im Anschluss an die Debatte um die „großen Herausforderungen“ der großen Transformation (WBGU 2011) vertreten und stellt gestaltungsorientierte Forschung und Innovation in den Kontext eines ethischen Projektes. Prozessgestaltung in Plattformen durch gesellschaftliche, politische, ökonomische und wissenschaftliche Akteure soll demnach ethisch rückgebunden, transparent, interaktiv getragen und inklusiv sein. Verantwortung wird hier verstanden als wechselseitiges „Verantwortlich-Werden“ und inhaltlich bezogen auf ethische Akzeptabilität, Nachhaltigkeit und soziale Wünschbarkeit des Innovationsprozesses und seiner marktfähigen Produkte. Ziel und Orientierungshorizont von Innovation sind dann die nachhaltige Einbettung wissenschaftlicher Ergebnisse und technologischer Entwicklungen in unsere Gesellschaften (ebd.). Sozial (und ökologisch) verantwortliche Forschung und Innovation soll hier zum Maßstab für Entwicklung, für Wissenschaftsbildung, kreatives Lernen und Ideenentwicklung werden.

Im Unterschied zu pfadreproduzierenden Modellen der Wissensgenese geht es hier um Pfadkreation in nicht nur offene, sondern auch nachhaltige Zukünfte. Die Frage nach kollektiven Wünschbarkeiten gesellschaftlicher Entwicklung fordert ein dialogisches Wissenschaftsverständnis einer „verantwortlichen“ Wissenschaft. Diese Vorstellung von Verantwortlichkeit führt eine breitere Definition von „Offenheit“ mit (VON SCHOMBERG 2013) und bezieht explizit eine ethische und kritische Position ein. Sie fordert die epistemische Autorität von Wissenschaft systematisch ein, um eine Nachhaltigkeitsstrategie integrierten Wandels zu unterstützen. Verantwortlichkeit von Wissenschaft bezieht sich hier auf Prozesse ebenso wie Ergebnisse im Bemühen um integrale Innovationsstrategien für die Meisterung „großer Herausforderungen“ (LUND DECLARATION 2009).

4. Gestaltungsorientierte Forschung in organisationspädagogischer Perspektive

Organisationspädagogische grundlagenorientierte Forschung und Analyse fragt danach, welche Stimmen in Multistakeholder-Arrangements gehört werden, wer als „relevanter Stakeholder“ identifiziert wird und wer nicht, welche Zukunftspfade durch die Rekonstruktion des Gegenstandes eröffnet werden und welche Zukunft auf diese Weise in den Prozessen der offenen Forschungs-, Innovations- und Zukunftsgestaltung entworfen wird. Sie arbeitet die spezifischen Sinnordnungen und Semantiken in den Diskursen um „organisatorische Offenheit“ und „wissenschaftliche Verantwortung“, „Partizipation der Zivilgesellschaft“ etc. heraus. Sie problematisiert die Unterschiedlichkeit der Wissenskulturen und auch die Verschiedenheit der damit einhergehenden Vorstellungen einer „wissenschaftlichen Verantwortung“ (GLERUP/HORST 2014) im Zusammenspiel von Wissenschaft und Praxis. Organisationspädagogische Forschung analysiert Einbettungen, Akteure, Programmatiken und Semantiken sowie Programmstrategien und die ihnen zugrunde liegenden Rationalitäten (WEBER et al. 2014). Die sich in Plattformstrategien abzeichnenden neuen Organisationsmodelle der Forschung,

Entwicklung und Innovation formulieren neue Ansprüche und Selbstverhältnisse der Forschenden und der Stakeholder. Die hier nur kurz umrissenen „Regime“ transformativer Forschung legen unterschiedliche Relationierungen von Wissenschaft, Wirtschaft, Politik und Gesellschaft nahe. Erkennbar geht es hier nicht nur um Verhältnisbestimmungen zwischen Forschung und Praxis, sondern auch um Bestimmungen des Ethischen und damit um normative Fragen.

Aus organisationspädagogischer Perspektive lassen sich Modellprojekte ebenso wie Innovations- und Entwicklungsplattformen als „Temporärorganisationen“ (WEBER 2006) fassen: Sie formulieren Ziele, bearbeiten institutionelle und professionelle Grenzziehungen, müssen Übergänge zwischen diesen Grenzen herstellen und etablieren projektförmige, oftmals lose gekoppelte Gefüge als emergente symbolische Ordnungen zwischen Wirtschaft, Politik, Zivilgesellschaft und Wissenschaft. Partizipative Forschungsstrategien setzen an der subjektiven Wahrnehmung der Organisations- und Netzwerkmitglieder an. Solcherart arbeitende Plattformstrategien knüpfen eng an den Begriff der „Erfahrung“ an, der auch im Denken DEWEYS (1938) zentral aufscheint und als entscheidender Bezugspunkt organisationspädagogischen Denkens insgesamt zu fassen ist (GÖHLICH u. a. 2009; GÖHLICH/WEBER/SCHRÖER u. a. 2014). In DEWEYS Methodenverständnis ist Denken und Handeln zu verbinden, sollen Forschende nicht nur Beobachter/-innen sein, sondern auch Akteure, die eine Handlungssituation auch zu verändern suchen (DEWEY 1938, S. 14 ff.). Ziel von Wissensgenese ist dann, einen bildungspraktischen Nutzen zu stiften. Ausgangspunkt von Forschung ist das sich zeigende konkrete Problem, welches einer Bearbeitung und Lösung zuzuführen ist.

Organisationspädagogische Perspektiven zeigen sich hier aber auch in den forschungsmethodischen Anschlüssen, die insbesondere auch partizipative Forschungsstrategien nahelegen. Während in Modellprojekten Organisations- und Projektakteure, wissenschaftliche Begleitungen und Programmleitung sowie BMBF-Vertreter/-innen im Programm aufeinander bezogen sind, ermöglicht der offene und systemische Zugang von Plattformstrategien eine deutliche Ausweitung der Referenz- und Akteursgruppen über den Kooperationszusammenhang von Modellprojekten hinaus. Wie wird hier das Verhältnis zwischen Forschung und Praxis gestaltet? Wie viel Öffnung entsteht durch Dialog und wie viel Einblick wird erlaubt? Welches Verständnis von „Partizipation“ aktualisiert sich? Welche Interessen welcher „Praxis“ setzen sich durch? Welchen Grad an Mitsprache und Mitbestimmung haben die Stakeholder? Welche Rolle spielen Partikularinteressen in den Aushandlungen? Diese Fragen werden zentral, wenn forschungsmethodische Designs zwischen Praxis und Wissenschaft in Multi-Stakeholder-Settings ausgestaltet werden.

Seitens der in Plattformstrategien involvierten Forschung ist dann auch danach zu fragen, wie die Forschenden selbst mit ihrer Definitionsmacht umgehen und welchen Interessen Wissenschaft folgt. Es ist zu fragen nach der Kultur der Koproduktion und dem Maß und der Ausgestaltung von Eigeninteressen sowie dem Spektrum zwischen Beobachtung und Mitgestaltung. Umzugehen ist hier mit den Dilemmata zwischen Identifikation und Distanz und der

perspektivischen Struktur von Erkenntnis. Welche Wechselwirkungen zwischen erkennender Person und zu erkennendem Weltausschnitt treten hier auf? Wie können Standort und Gerichtetheit des Sprechens und Forschens systematisch reflektiert werden? Das Einnehmen der Perspektiven der anderen eröffnet Interpretationshorizonte aus der Differenz heraus, unterstützt eine forschende Haltung, die von der Fremdheit der anderen ausgeht und eine epistemische Meta-Perspektive nahelegt. Standpunkte, Motive und Bedeutungshorizonte werden dann reflektiert als Grenzen einer permanent dynamischen Forschungshaltung, die es sich zur Aufgabe macht, Dispositionen und blinde Flecke des Praxissystems wie des Forschungssystems gleichermaßen zu erschließen.

Partizipative Forschungs- und gestaltungsorientierte Erhebungsdesigns in Plattformstrategien basieren dann auf zirkulärer Erkenntnisproduktion, selbstreflexiven Praxen aller Akteure, analyse- und wirkungsorientierten Perspektiven und kollektiver Reflexion. Hier tragen unterschiedliche Perspektiven zur integrativen Produktion von Erkenntnissen bei. Sie ermöglichen responsive, konstruktivistische, Stakeholder-orientierte Forschung, die sich dialogisch steuernd versteht und zukunftsorientiert sowie wertbezogen für gesellschaftlichen Nutzen arbeitet. Alle Akteure werden hier zu Forschenden, insofern sie alle füreinander eine „Außenperspektive“ einnehmen können und die Wirklichkeitskonstruktionen des sich konstituierenden Systems beobachten: Wie produziert dieses organisationale (Meta-)System sein Wissen? Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für das Verhältnis zu seiner Umwelt? Wie lässt sich das Forschungswissen im engeren Sinne für das/im System reflexivieren?

Gerade eine organisationspädagogische Perspektive vertritt den Weg von entwicklungsorientierten Perspektiven in offene Zukünfte (vgl. GÖHLICH/WEBER 2011), die neben analytischen und gestaltungsorientierten Horizonten auch ethische Fragen stellt. Im Spagat zwischen profunder Organisations- und Plattformforschung und Innovation können partizipatorische Forschungs- und Gestaltungsprozesse einen systematisch Wissen verschränkenden Typ gestaltungsorientierter Forschung generalisieren und darüber hinaus bedarfsorientiert auch in eine wissenschaftlich gestützte Organisationsberatung münden.

Literatur

- ALBRECHT, Günter; BÄHR, Wilhelm H. (Hrsg.): Berufsbildung im Wandel. Zukunft gestalten durch Wirtschafts-Modellversuche. Berlin/Bonn 2005
- ARGYRIS, Chris; SCHÖN, Donald A.: Die lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis. Stuttgart 1999
- BERGOLD, Jarg; THOMAS, Stefan: Participatory Research Methods: A Methodological Approach in Motion. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research (2012) 1. – URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1201304> (Stand: 19.12.2015)
- BUGGENHAGEN, Hans Joachim: Von der Evaluation zur wissenschaftlichen Begleitung. In: ALBRECHT, Günter; BÄHR, Wilhelm H. (Hrsg.): Berufsbildung im Wandel. Zukunft gestalten durch Wirtschafts-Modellversuche. Berlin/Bonn 2005, S. 40–52

- DEHNBOSTEL, Peter; NOVAK, Hermann: Die Modellversuchsreihe „Dezentrales Lernen“ als Beispiel innovativer Berufsbildungsförderung im Kontext betrieblicher Organisationsentwicklung. In: ALBRECHT, Günter; BÄHR, Wilhelm H. (Hrsg.): Berufsbildung im Wandel. Zukunft gestalten durch Wirtschafts-Modellversuche. Berlin/Bonn 2005, S. 62–73
- DEWEY, John: *Logic: Theory of Inquiry*. New York et al. 1938
- ETZKOWITZ, Henry; LEYDESDORFF, Loet: Introduction. Universities in the Global Knowledge Economy. In: ETZKOWITZ, Henry; LEYDESDORFF, Loet (Hrsg.): *Universities and the Global Knowledge Economy. A Triple Helix of University-Industry-Government-Relations*. London/Washington 1997, S. 1–8
- EUROPEAN COMMISSION: *Horizon 2020. The EU Framework Programme for Research and Innovation*. Brüssel o. J. – URL: <http://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/en> (Stand: 04.05.2014).
- FISHMAN, Barry; PENUEL, William R.; ALLEN, Anna-Ruth; HAUGAN CHENG, Britte; SABELLI, Nora: Design-Based Implementation Research: An Emerging Model for Transforming the Relationship of Research and Practice. In: *National Society for the Study of Education* (2013) 2, S. 136–156
- FRENCH, Wendell: The emergence and early history of organizational development. With Reference to Influences on and Interaction Among Some of the Key Actors. In: *Group & Organization Studies* (1982) 3, S. 261–278
- FUNTOWICZ, Silvio; RAVETZ, Jerome: „The Emergence of Post-Normal Science“. In: VON SCHOMBERG, René (Ed.): *Science, Politics and Morality. Scientific Uncertainty and Decision Making*. Dordrecht/Boston/London 1993, S. 85–123
- GIBBONS, Michael T.; LIMOGES, Camille; NOWOTNY, Helga; SCHWARTZMAN, Simon; SCOTT, Peter; TROW, Martin: *The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London 1994
- GLERUP, Cecilie; HORST, Maja: Mapping Social Responsibility in Science. In: *Journal of Responsible Innovation* (2014) 1, S. 31–50
- GÖHLICH, Michael; WEBER, Susanne Maria; SCHRÖER, Andreas; SCHEMMANN, Michael (Hrsg.): *Organisation und Methode. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik*, Wiesbaden 2016
- GÖHLICH, Michael; WEBER, Susanne Maria; SCHRÖER, Andreas u. a.: *Forschungsmemorandum der Kommission Organisationspädagogik*. In: *Erziehungswissenschaft* (2014) 49, S. 94–105
- GÖHLICH, Michael; WEBER, Susanne Maria; ÖZTÜRK, Halit; ENGEL, Nicolas (Hrsg.): *Organisation und kulturelle Differenz. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik*. Wiesbaden 2012
- GÖHLICH, Michael; WEBER, Susanne Maria; SCHIERSMANN, Christiane; SCHRÖER, Andreas (Hrsg.): *Organisation und Führung. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik*. Wiesbaden 2011
- GÖHLICH, Michael; WEBER, Susanne Maria: *Organisationale Demokratie und die Bildung des Organisationsbürgers. Interdisziplinäre Verhältnisbestimmungen*. In: LUDWIG, Luise; LUCKAS, Helga; HAMBURGER, Franz; AUFENANGER, Stefan (Hrsg.): *Bildung in der Demokratie II. Tendenzen – Diskurse – Praktiken*. Opladen 2011, S. 153–166
- GÖHLICH, Michael; WEBER, Susanne Maria; SEITTER, Wolfgang; FELD, Timm C. (Hrsg.): *Organisation und Beratung. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik*. Wiesbaden 2010
- GÖHLICH, Michael; WEBER, Susanne Maria; WOLFF, Stephan (Hrsg.): *Organisation und Erfahrung. Beiträge der AG Organisationspädagogik*. Wiesbaden 2009
- HELSPER, Werner; HÖRSTER, Reinhard; KADE, Jochen: Einleitung. Ungewissheit im Modernisierungsprozess pädagogischer Felder. In: DIES. (Hrsg.): *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess*. Weilerswist 2003, S. 7–20

- KAPLAN, Robert S.; NORTON, David P.: *Strategy maps. Der Weg von immateriellen Werten zum materiellen Erfolg.* Stuttgart 2004
- KOCH, Johannes: *Modellversuche sind Change-Management.* In: ALBRECHT, Günter; BÄHR, Wilhelm H. (Hrsg.): *Berufsbildung im Wandel. Zukunft gestalten durch Wirtschafts-Modellversuche.* Berlin/Bonn 2005, S. 53–61
- LEYDESDORFF, Loet: *The new Communication Regime of University-Industry-Government Relations.* In: ETZKOWITZ, Henry; LEYDESDORFF, Loet (Eds.): *Universities and the Global Knowledge Economy. A Triple Helix of University-Industry-Government-Relations.* London/Washington 1997, S. 106–117
- LEWIN, Kurt: *Field Theory in Social Science.* New York 1951
- LEWIN, Kurt: *Frontiers in group dynamics. Concept of group life. Social planning and action research.* In: *Human relations (1947) 1*, S. 5–41
- LUND DECLARATION (2009): *Europe must focus on the Grand Challenges of our Time.* Sweden. – URL: <http://www.vr.se/download/18.7dac901212646d84fd38000336/> (Stand: 04.05.2014)
- NICKOLAUS, Reinhold; GRÄSEL, Cornelia (Hrsg.): *Innovation und Transfer: Expertisen zur Transferforschung.* Hohengehren 2006
- NOWOTNY, Helga; SCOTT, Peter; GIBBONS, Michael T.: *Re-thinking Science. Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty.* Cambridge 2001
- PETERS, Michael A.; ROBERTS, Peter: *The Virtues of Openness: Education, Science and Scholarship in a Digital Age.* Boulder 2011
- RAUNER, Felix: *Transfer von Modellversuchsergebnissen – eine Modellversuchstypologie.* In: ALBRECHT, Günter; BÄHR, Wilhelm H. (Hrsg.): *Berufsbildung im Wandel. Zukunft gestalten durch Wirtschafts-Modellversuche.* Berlin/Bonn 2005, S. 216–234
- SCHÄFFTER, Ortfried: *Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung.* Hohengehren 2001a
- SCHÄFFTER, Ortfried: *Transformationsgesellschaft.* In: WITTPOTH, Jürgen (Hrsg.): *Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose. Theoriebeobachtungen.* Bielefeld 2001b, S. 39–68
- SCHEMME, Dorothea: *Innovation mit Begleitforschung in der Berufsbildung.* In: WEBER, Susanne Maria; GÖHLICH, Michael; SCHRÖER, Andreas; SCHWARZ, Jörg (Hrsg.): *Organisation und das Neue. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik.* Wiesbaden 2014, S. 295–309
- SCHEMME, Dorothea: *Befunde aus der Modellversuchsreihe zum Thema Prozessorientierung.* In: ALBRECHT, Günter; BÄHR, Wilhelm H. (Hrsg.): *Berufsbildung im Wandel. Zukunft gestalten durch Wirtschafts-Modellversuche.* Berlin/Bonn 2005, S. 154–162
- SCHOMBERG, René von: *A vision of Responsible Research and Innovation.* In: OWEN, Richard; HEINTZ, Maggy; BESSANT, John (Eds.): *Responsible Innovation: Managing the Responsible Emergence of Science and Innovation in Society.* Chichester/West Sussex 2013, S. 51–74 Schröer, Andreas; Göhlich, Michael; Susanne Maria; Pätzold, Henning (Hrsg.): *Organisation und Theorie. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik.* Wiesbaden 2016
- SCHRÖER, Andreas; GÖHLICH, Michael; WEBER, Susanne Maria; PÄTZOLD, Henning (Hrsg.): *Organisation und Theorie. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik.* Wiesbaden 2016

- SEVERING, Eckart: Wozu Modellversuche? Zum Verhältnis von Modellversuchsforschung und Berufsbildungspolitik. In: ALBRECHT, Günter; BÄHR, Wilhelm H. (Hrsg.): Berufsbildung im Wandel. Zukunft gestalten durch Wirtschafts-Modellversuche. Berlin/Bonn 2005, S. 18–26
- STAHL, Thomas: Wissenschaftliche Begleitung von Modellversuchen. Die Perspektive der Handlungsforschung. In: ALBRECHT, Günter; BÄHR, Wilhelm (Hrsg.): Berufsbildung im Wandel. Zukunft gestalten durch Wirtschafts-Modellversuche. Berlin/Bonn 2005, S. 27–39
- STRATI, Antonio: Organization and Aesthetics. London/Thousand Oaks/New Delhi 1999
- UNGER, Hella von: Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis. Wiesbaden 2014
- WBGU – Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen: Hauptgutachten. Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation. Berlin 2011
- WEBER, Susanne Maria; GÖHLICH, Michael; SCHRÖER, Andreas; SCHWARZ, Jörg (Hrsg.): Organisation und das Neue. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik. Wiesbaden 2014
- WEBER, Susanne Maria: Change by Design? Dispositive des Schöpferischen und institutionelle Felder des Neuen: In: WEBER, Susanne Maria; GÖHLICH, Michael; SCHRÖER, Andreas; SCHWARZ, Jörg (Hrsg.): Organisation und das Neue. Wiesbaden 2014a, S. 27–48
- WEBER, Susanne Maria: Towards a Research Agenda of Multiperspectivity: Potentials of an integrated Diversity-Innovation- & Development Research in Academic Education and Research. In: PETERS, Michael A. (Ed.): Special Issue on: Education, Philosophy and Political Economy. Journal Knowledge Cultures. New York 2014b, S. 125–142
- WEBER, Susanne Maria: Design (Research) Methodologies and Modes of Becoming. Large Group Interventions as Practice of Relations, Narrations and Aesthetics In: Journal Creative Approaches to Research (2014c) 1, S. 92–116. – URL: <http://aqr.org.au/publications/creative-approaches-to-research> (Stand: 19.12.2015)
- WEBER, Susanne Maria: Zukunftspfade organisationspädagogischer Forschung und Gestaltung. Stakeholderbasierte Innovationsstrategien zwischen Forschung, Wirtschaft und Gesellschaft. In: ENGEL, Nicolas; SAUSELE-BAYER, Ines (Hrsg.): Organisation. Ein pädagogischer Grundbegriff. Münster u. a. 2014d, S. 35–53
- WEBER, Susanne Maria; GÖHLICH, Michael; FAHRENWALD, Claudia; MACHA, Hildegard (Hrsg.): Organisation und Partizipation. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik. Wiesbaden 2013
- WEBER, Susanne Maria: Transformative Evaluation. In: KUCKARTZ, Udo; RÄDIKER, Stefan (Hrsg.): Evaluation komplexer Wirklichkeiten. Erziehungswissenschaftliche Evaluationsforschung. Wiesbaden 2012, S. 120–141
- WEBER, Susanne Maria: Disziplin, Praxis und Politik. Spannungsfelder systemreflexiver Evaluation. In: HOF, Christiane; LUDWIG, Joachim; SCHÄFFER, Burkhard (Hrsg.): Erwachsenenbildung zwischen Disziplin, Praxis und Politik. Beiträge der Sektion Erwachsenenbildung. Wiesbaden 2010, S. 35–47
- WEBER, Susanne Maria: Großgruppenverfahren als Methoden transformativer Organisationsforschung. In: KÜHL, Stefan; STRODTOLZ, Petra; TAFFERTSHOFER, Andreas (Hrsg.): Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden. Wiesbaden 2009, S. 145–179
- WEBER, Susanne Maria: Systemreflexive Evaluation von Netzwerken und Netzwerk-Programmen. Eine methodologische Perspektive. In: REPORT (2006) 4, S. 17–25

- WEBER, Susanne Maria: *Rituale der Transformation. Großgruppenverfahren als pädagogisches Wissen am Markt.* Habilitationsschrift. Wiesbaden 2005a
- WEBER, Susanne Maria: *Netzwerk-Monitoring und Evaluation. Dimensionen und Verfahren zur Generierung reflexiven Handlungswissens in komplexen Akteurssettings.* In: ADERHOLD, Jens; MEYER, Matthias; WETZEL, Ralf (Hrsg.): *Modernes Netzwerkmanagement: Anforderungen – Konzepte – Anwendungsfelder.* Wiesbaden 2005b, S. 277–302
- WEBER, Susanne Maria: *„Fördern und Entwickeln“.* Institutionelle Veränderungsstrategien und normalisierendes Wissen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (2000) 3, S. 411–428
- WEBER, Susanne Maria: *Organisationsentwicklung und Frauenförderung. Eine empirische Analyse in drei Organisationstypen der privaten Wirtschaft.* Königstein 1998
- ZIMAN, John: *Postacademic Science: Constructing Knowledge with Networks and Norms.* In: *Science Studies* (1996) 1, S. 67–80

Kristine Baldauf-Bergmann, Birgit Hilliger

Pädagogische Organisationsentwicklung und -forschung in paradigmatischen Veränderungsprozessen

Der Beitrag stellt ein wissenschaftlich fundiertes Konzept der integrativen Verknüpfung von Forschung, Beratung und Gestaltung in innovativen und intermediären Entwicklungsfeldern im Bereich der Weiterbildung vor. Dafür sind Forschungszugänge und -leistungen erforderlich, die – in Verbindung mit prozessbegleitender Beratung – Gestaltungsperspektiven in intermediären Entwicklungsfeldern bieten (vgl. BALDAUF-BERGMANN 2015, 2012, 2009; HILLIGER 2012, 2011; SCHÄFFTER 2011, 2001). Im Folgenden wird ein Konzept vorgestellt, welches durch das Team des Arbeitsbereiches Pädagogische Organisationsberatung und Forschung an der Humboldt-Universität zu Berlin¹ entwickelt und u. a. in Modellprojekten im Rahmen des BMBF-Entwicklungs- und Forschungsprogrammes „Lernkultur Kompetenzentwicklung“² über mehrere Jahre erprobt wurde. Vertieft werden dabei zwei Aspekte des Konzeptes:

- ▶ die Konstituierung von Entwicklungsfeldern durch den Aufbau intermediärer Forschungs- und Gestaltungsstrukturen im Rahmen von Modellprojekten,
- ▶ das Forschungsdesign und die Forschungsmethoden zur Verknüpfung von Forschung, Beratung, Gestaltung am Beispiel des Modellprojektes „Kompetenznetzwerk Pädagogische Organisationsberatung“.

1. Beraten, Forschen und Gestalten als integratives Konzept

1.1 Ausgangssituation

Im Kontext gesellschaftlicher Transformationen und der damit verbundenen Orientierungs- und Suchprozesse werden neue soziale Praktiken des Lehrens und Lernens erforderlich, die

1 Prof. Dr. em. Ortfried SCHÄFFTER, Dr. Kristine BALDAUF-BERGMANN, Dr. Birgit HILLIGER und Christel WEBER

2 Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ (Laufzeit von 2001 bis 2007) wurde aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sowie aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds gefördert und war Grundlage für umfangreiche Forschungs- und Gestaltungsaufgaben bei der Entwicklung einer neuen Lernkultur in den vier Programmbereichen: Lernen im Prozess der Arbeit, Lernen im sozialen Umfeld, Lernen in Weiterbildungseinrichtungen, Lernen im Netz und mit Multimedia (vgl. ERPENBECK/SAUER 2000).

Wissenserwerb, Wissensmanagement sowie Kompetenzentwicklung und somit reproduktive, reflexive und (sinn-)generierende Lernprozesse aufeinander zu beziehen vermögen. Die Förderung von praxisnahen, vernetzten und innovativen Lernprozessen in individuellen wie gesellschaftlichen Veränderungsprozessen stellt aber auch veränderte Anforderungen an das pädagogische Handeln und dessen Rahmenbedingungen. Für die Herausbildung „neuer Lernkulturen“ muss deshalb nicht nur das Verständnis von Lernen und Lernformen erweitert werden, sondern auch das Verständnis von der *Funktion, Leistung und Entwicklung pädagogischer Organisationen* (vgl. SAUER 2002; SCHÄFFTER 2004).

1.2 Rolle und Aufgaben wissenschaftlicher Begleitforschung

Die Komplexität der Veränderungsanforderungen erweist sich als gesamtgesellschaftliche Entwicklungsaufgabe, in der Wissenschaft zunehmend die Funktion hat, die „generelle Unbestimmtheit“ gesellschaftlicher Entwicklungsprozesse als aktuelle Herausforderung aufzugreifen. Als Erstes kommt dabei die Aufgabe der Theoriebildung in den Blick, und zwar

- ▶ zum wissenschaftlichen Diskurs des Lernkulturwandels,
- ▶ zum pädagogischen Handeln als Unterstützung eines sich wandelnden Lernens,
- ▶ zur Entwicklung eines neuen Funktions- und Leistungsverständnisses innerhalb der Erwachsenenbildung.

Zielt das traditionelle Vorgehen von Wissenschaft auf die Generierung von Erkenntnissen durch Beobachtung und Theoriebildung, so eröffnet sich in paradigmatischen Veränderungsprozessen nunmehr die komplexe Aufgabe, Weiterbildungsforschung in einem Feld durchzuführen, in dem sich Veränderungen (zu neuen Lernkulturen) erst allmählich herausbilden, die zudem erst im Zusammenwirken von Wissenschaft, Politik und Praxis als kollektiver Lernprozess erfahrbar werden können. Die Entwicklung neuer Lernkulturen in paradigmatischen Veränderungsanforderungen wird zum Feld strukturellen Lernens, wobei alle Akteure, ob auf wissenschaftlicher, praktischer oder politischer Ebene, Teil der prozessorientierten Suchbewegungen sind.

Damit die Suchbewegungen in explorierendes Handeln transformiert und die Erfahrungen damit systematisch reflektiert und für innovative Entwicklungen genutzt werden können, bedarf es der Verknüpfung von Forschen, Beraten und Gestalten zwischen Wissenschaftler/-innen und Akteuren aus Praxis und Politik in einem zu konstituierenden Entwicklungsfeld. Alle Akteure, ob auf wissenschaftlicher, praktischer oder politischer Ebene, sind Teil der Veränderungsprozesse, wobei die Dimensionen und Ziele von Erwachsenenbildung entlang des gesellschaftlichen Wandels als Anforderungen eines Paradigmenwechsels aufgegriffen und Veränderungsprozesse erst einmal sichtbar gemacht werden müssen. Paradigmatische Veränderungen werden zum Feld strukturellen Lernens und begründen das Erfordernis einer reflexiven Institutionalisierung, in der die Wahrnehmung und Gestaltung struktureller Veränderungen als kollektiver Lernprozess erfahrbar wird. Erst aus dieser Gesamtperspektive wer-

den strukturelle Störungen und Irritationen als Symptome eines Paradigmenwechsels identifizierbar sowie Strukturverschiebungen und Handlungsspielräume sichtbar. Im Zentrum stehen dann ein neuartiger Umgang mit unbestimmten und vernetzten Lernsituationen und das Erkennen von determinierenden Strukturen in Problemfeldern.

Eine der zentralen Aufgaben von wissenschaftlicher Begleitforschung liegt daher in der Initiierung von prozessorientierten Suchbewegungen, zwischen Entwerfen, Experimentieren und aktivem Mitgestalten von neuen Wegen und Handlungsmöglichkeiten. Wissenschaftliche Begleitforschung befördert in dieser Rolle Erkenntnisse in Veränderungsprozessen und trägt dazu bei, Entwicklungsoptionen für verändertes Handeln zu generieren. Insgesamt geht es dabei um

- ▶ das Sichtbarmachen von Strukturverschiebungen sowie Dimensionen und Zielen der Veränderungsanforderungen an Erwachsenenbildung entlang des gesellschaftlichen Wandels,
- ▶ die Identifizierung von strukturellen Störungen und Irritationen als Symptome eines Paradigmenwechsels und das Erkennen von determinierenden Strukturen im Handlungsfeld,
- ▶ die Initiierung und Gestaltung von neuen Handlungsräumen und -möglichkeiten zwischen Entwerfen, Experimentieren und aktivem Mitgestalten; im Zentrum steht ein neuartiger Umgang mit unbestimmten und vernetzten Lernsituationen,
- ▶ die Theoriebildung zum wissenschaftlichen Diskurs des Lernkulturwandels, entlang einer erwachsenenpädagogischen Gegenstandsbestimmung von Lernen in Transformationsprozessen, die soziale Wissensaneignung in einer sozialtheoretischen Lerntheorie fassbar werden lässt und die eine relationale Gesamtperspektive zur Verfügung stellt, die verschiedene Handlungsebenen, Handlungslogiken und Entwicklungsfelder aufeinander zu beziehen vermag.

1.3 Modellprojekte als innovative, experimentelle Gestaltungsräume

Die Vernetzung unterschiedlicher erwachsenenpädagogischer Handlungsfelder und Perspektiven wird bisher hauptsächlich über Modellprojekte³ im Rahmen von bildungspolitisch initiierten Programmen realisiert. Modellprojekte sollen Veränderungen in Gang setzen, das Innovationspotenzial aktivieren und strukturbildende Prozesse initiieren. Um Erkenntnisse und praktische Erfahrungen zu gewinnen, die zur Umgestaltung von Weiterbildung im gesellschaftlichen Wandel beitragen können, wird über Modellprojekte eine Verbindung von wissenschaftlicher Expertise und wissenschaftlichen Forschungsmethoden mit zu gestaltender Bildungspraxis angestrebt (vgl. SCHÄFFTER 2001, S. 123).

Das Modellprojekt „Kompetenznetzwerk Pädagogische Organisationsberatung“ wurde im Rahmen des Programms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ als Teilprojekt des Programmbereiches „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“ (LiWE) von 2005 bis 2007 aufgelegt. Das Projekt verfolgte das Ziel, pädagogische „Innovationsberater/-innen“ auszubilden,

3 Mit Modellprojekten sind hier einrichtungsübergreifende Verbundprojekte gemeint.

um mit ihnen gemeinsam in mehreren Einrichtungen beruflicher Weiterbildung in Berlin und Brandenburg zu klären, inwieweit Weiterbildungsansätze, die dem Paradigma des Qualifikationsmodells folgen, tatsächlich und empirisch nachweisbar an Wirksamkeit verlieren und sich daher aus eigener Sicht nicht mehr als zukunftsfähig erweisen. Zugleich wurden damit praxis- und feldbezogene Ansatzpunkte für einen paradigmatischen Wandel vom Qualifikationsmodell zu neuen Lernformen reflexiver Kompetenzentwicklung ermittelt, um diese – ebenfalls gemeinsam mit den Berater(inne)n – in den Strukturen der Bildungspraxis entwickeln zu können. Die wissenschaftliche Begleitforschung begleitete diese praxis- und feldbezogenen Entwicklungen und bot Reflexionsmöglichkeiten auf theoretisch fundierter Grundlage. Mit dieser Struktur des Forschens, Beratens und Begleitens zur Unterstützung von Einrichtungen beruflicher Weiterbildung nahm das Verbundprojekt somit auf der Ebene zwischen Innovationsberater/-innen und Weiterbildungseinrichtungen bereits Konzepte reflexiver Kompetenzentwicklung in Selbstanwendung beispielhaft vorweg, wie sie von den Weiterbildungseinrichtungen als Dienstleistung im Rahmen beruflicher Weiterbildung in Zukunft auf ihren jeweiligen Praxisfall auszugestalten waren (vgl. SCHÄFFTER 2005).

2. Die Konstituierung von Entwicklungsfeldern durch den Aufbau intermediärer Forschungs-, Beratungs- und Gestaltungsstrukturen

Der Aufbau intermediärer Forschungs-, Beratungs- und Gestaltungsstrukturen hat zum Ziel, eine konstruktive Vermittlung zwischen einer leitenden Programmorientierung und dem Veränderungsbedarf in der Weiterbildungspraxis zu leisten, um nachhaltige Entwicklungen in Bewegung zu setzen, die in hohem Maß praxis- und kontextnah angelegt sind, weil sie in einen Sinnzusammenhang eingebettet sind, der mit den Akteuren koproduktiv generiert wird. Hier geht es also um mehr als um die Implementierung von Programmzielen in ein Praxisfeld, die immer Gefahr läuft, an den Akteuren und ihren Kontexten vorbeizugehen.

Wenn im Folgenden von Entwicklungsfeldern die Rede ist, so sind damit Arbeitszusammenhänge (zwischen Akteuren aus der Weiterbildungspraxis, der wissenschaftlichen Begleitung von Modellprojekten und dem jeweiligen Programmmanagement) gemeint, in denen im Sinne einer konstruktiven Vermittlung Entwicklungsziele generiert und auf den Weg gebracht werden, die sowohl praxis- und kontextnah angelegt sind als auch auf einer übergreifenden Strukturebene zu einem generellen Wandel von Lernkultur beitragen können. Für den Aufbau dieser Arbeitszusammenhänge ergaben sich aus der Perspektive der wissenschaftlichen Begleitung und der Gestaltung des Modellprojektes drei zentrale Fragen:

1. Wie kann ein intermediäres Entwicklungsfeld konstituiert werden, das von unterschiedlichen Akteursperspektiven koproduktiv bearbeitet werden kann?
2. Welche Konsequenzen hat die intermediäre Aufgabe für das Verständnis und die Konzeption von sozialwissenschaftlicher Forschung?

3. Wie gelingt die Konstituierung von koproduktiven Forschungs-, Beratungs- und Gestaltungsstrukturen in komplexen Entwicklungsfeldern?

2.1 Modellprojekte als Konstituierung von Entwicklungsfeldern

Wenn man nun das Anliegen einer konstruktiven Vermittlung zwischen leitender Programmorientierung und Veränderungsbedarf in der Weiterbildungspraxis betrachtet, so stellt sich als Erstes die Aufgabe, ein bereichsübergreifendes Themenfeld zu identifizieren, auf das sich sowohl die Akteure des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“, die wissenschaftliche Begleitforschung und die Akteure aus der Weiterbildungspraxis von verschiedenen Richtungen her und vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen Handlungsrelevanzen in je spezifischer Weise beziehen. Dieses Themenfeld, das zugleich auch der Forschungsgegenstand ist, stellte sich bei dem Modellprojekt „Kompetenznetzwerk Pädagogische Organisationsberatung“ als Zusammenhang von folgenden Veränderungsebenen dar:

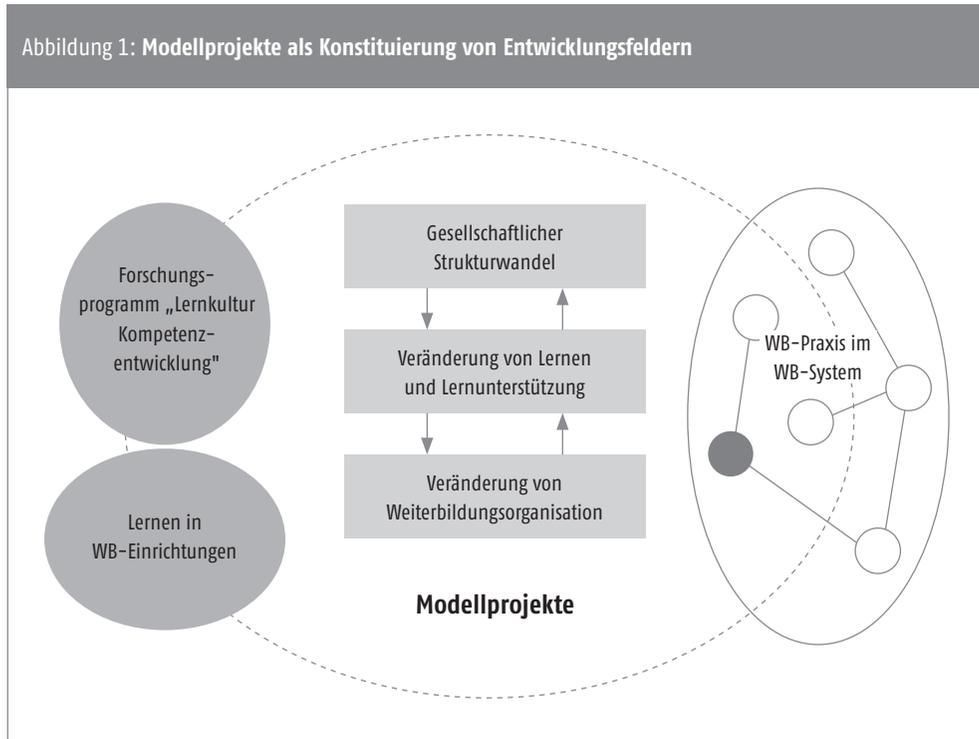
- ▶ die Ebene des „gesellschaftlichen Strukturwandels“,
- ▶ die Ebene der „Veränderung von Lernen und Lernunterstützung“,
- ▶ die Ebene der „Veränderung von Weiterbildungsorganisation“.

Dabei ist anzumerken, dass mit Weiterbildungsorganisation nicht nur die Organisation von Weiterbildungseinrichtungen im eng einrichtungsbezogenen Sinn gemeint ist, sondern z. B. auch die Schaffung und Erhaltung kooperativer Strukturen zwischen Weiterbildungseinrichtungen, so z. B. Netzwerkstrukturen von Bildungsanbietern, die es ermöglichen, im Verbund ein größeres Spektrum von Weiterbildung anzubieten als sie es als einzelne Anbieter könnten.

Eine Begleitforschung, welche einen Arbeitszusammenhang konstituieren will, mit dem intermediäre Such- und Entwicklungsbewegungen angestoßen werden können, muss sowohl die unterschiedlichen Perspektiven der beteiligten Akteure in Rechnung stellen als auch deren Verknüpfung zum Thema machen. Im Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ bezogen sich die leitenden Programmziele im Programmbereich „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“ auf die Förderung der Selbstlernkompetenz in gesellschaftlichen Entwicklungszusammenhängen (auf den Ebenen biografischer Lebensverläufe, Organisationen, Regionen) sowie auf entsprechend zu entwickelnden Lernarrangements, die der Unterstützung dieser Selbstlernkompetenz dienen. Dies brachte für die Modellprojekte die Aufgabe mit sich, die in diesem Zusammenhang stehenden Themen und Herausforderungen in der Weiterbildungspraxis (gesellschaftlicher Wandel, Veränderung des Lernens, Veränderungen in der Weiterbildungsorganisation) gemeinsam mit den Akteuren zu ermitteln.

In welche Rolle wissenschaftliche Begleitungen mit dieser intermediären Aufgabe kommen und welche Prinzipien und Aufgaben sich daraus – aus der Sicht des Arbeitsbereiches pädagogische Organisationsberatung und -forschung – für die Konstituierung eines Forschungsdesigns

ergeben, mit dem nachhaltige Entwicklungsfelder in der Weiterbildungspraxis konstituiert werden können, wird in Abbildung 1 verdeutlicht und entlang der zentralen Elemente erläutert.



Forschungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“

Die bildungspolitische Programmatik des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ steht hier schon für eine bestimmte Diagnose und Analyse des Themenfeldes. So bestand die leitende Programmorientierung darin, von einem Wandel der Lernkultur in Richtung selbstorganisiertes Lernen zur Kompetenzentwicklung auszugehen.

Programmbereich „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“

Die Unterstützung selbstorganisierten Lernens stellt (nach wie vor) eine Herausforderung für die organisierte Weiterbildung dar, weil die Herausbildung von neuen Lerndienstleistungen Veränderungsprozesse in den Weiterbildungseinrichtungen voraussetzt. Deshalb stand die Unterstützung der Veränderungsprozesse von Weiterbildungseinrichtungen im Zentrum.

Weiterbildungspraxis im Weiterbildungssystem

In der Weiterbildungspraxis wird das Themenfeld – gesellschaftlicher Wandel, verändertes Lernen/Lernunterstützung, veränderte Weiterbildungsorganisation – von den Akteuren häu-

fig als diffuser Veränderungsdruck wahrgenommen. Allerdings ist meist unklar, wohin die Anzeichen für ein verändertes Lernen weisen und was das für die Organisation von Weiterbildung bedeutet. Damit verbunden stellt sich die Frage, welche Entwicklungen in den Weiterbildungseinrichtungen in Gang gesetzt werden können, um im gesellschaftlichen Wandel gestaltungs- und handlungsfähig zu sein. Da die jeweiligen Einrichtungen selbst als Teil eines Weiterbildungssystems zu verstehen sind, sind damit zugleich Entwicklungen gefragt, die sich auf einrichtungsübergreifende Strukturen beziehen.

Generierung von intermediären Entwicklungsfeldern im Modus wechselseitiger Aussteuerung

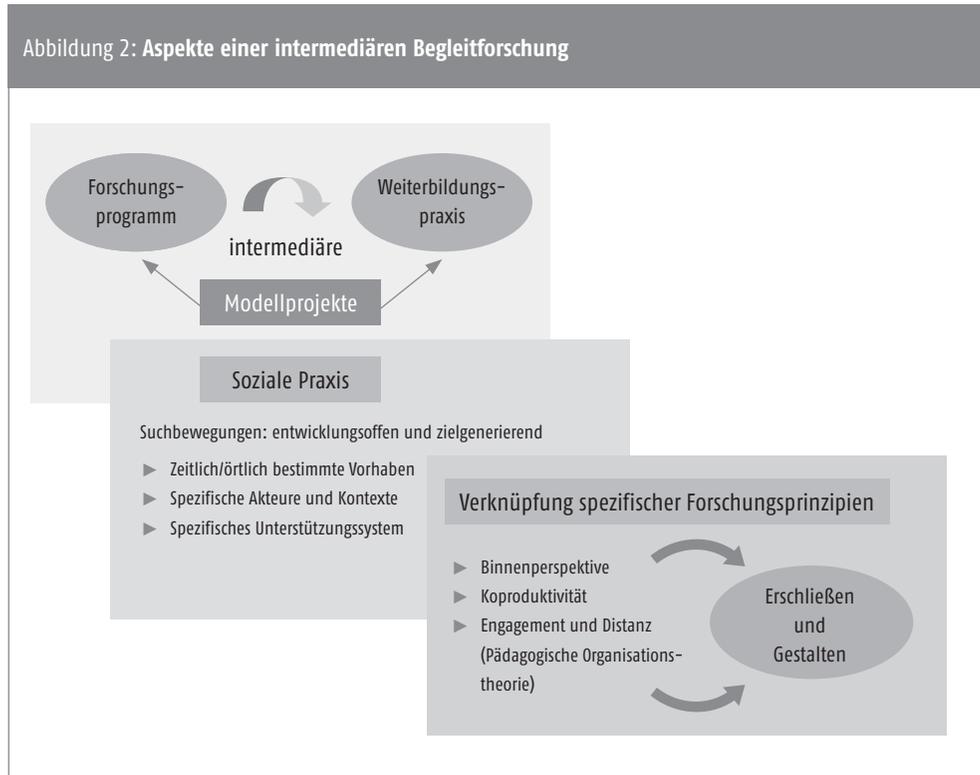
Eine konstruktive Vermittlung zwischen Programmorientierung und Weiterbildungspraxis ermöglicht es, dass die Programmziele nicht vorausgesetzt werden müssen (in der Gefahr, an der Realität von Weiterbildungspraxis vorbeizugehen), sondern dass es im Zuge von wechselseitigen Aussteuerungsprozessen zu einer sich zunehmend präzisierenden Zielformulierung kommen kann, über die kontext- und praxisnahe und zugleich nachhaltige Entwicklungen in der Weiterbildungspraxis angestoßen werden können. Diese wechselseitige Aussteuerung, die Explikation und Verknüpfung der verschiedenen Perspektiven geschieht in Modellprojekten – entlang und mit Bezug auf die jeweils konkreten Projektvorhaben. Die wissenschaftliche Begleitung solcher Modellprojekte hat somit eine intermediäre und konstituierende Aufgabe, die über die bloße Durchführung bzw. Evaluation hinausgeht. Dies hat Konsequenzen für die Konzeption der Begleitforschung.

2.2 Konzeption intermediärer Begleitforschung

Aus der intermediären Aufgabe der Modellprojekte ergibt sich für die wissenschaftliche Begleitung, dass es damit nicht nur um die Erforschung ausgewählter Forschungsfragen an sich geht, sondern um die Konstituierung einer sozialen Praxis, d. h. von Arbeits- und Lernstrukturen, in denen die Fragen des Themenfeldes zwischen Programm- und Praxisorientierung mit der Perspektive auf nachhaltige Strukturveränderungen im Sinne eines Lernkulturwandels aufeinander bezogen werden können. Die Aspekte, die bei der Konzeption einer intermediären Begleitforschung zu berücksichtigen sind, werden in Abbildung 2 verdeutlicht.

Entlang der konkreten zeitlich und örtlich bestimmten Vorhaben sind die Modellprojekte mit den jeweiligen Akteuren in ihrem spezifischen Kontext als soziale Praxis einer Suchbewegung zu strukturieren. Dass dies in einem Unterstützungssystem zwischen Wissenschaft, Praxis und Programm geschieht, trägt der einrichtungsübergreifenden Perspektive auf das Weiterbildungssystem Rechnung. Im Zusammenhang dieser sozialen Praxis einer Suchbewegung steht die praxisbezogene Erschließung des Themenfeldes – gesellschaftlicher Strukturwandel, Veränderung von Lernen/Lernunterstützung, Veränderung von Weiterbildungsorganisation – im Sinne der wechselseitigen Bezugnahme und Aussteuerung im Mittelpunkt.

Forschung ist hier als Bestandteil einer solchen intermediären, sozialen Praxis gefragt, die der Konstituierung von Entwicklungsfeldern dient.



Aus dieser intermediären Aufgabe ergeben sich wiederum drei zentrale methodische Forschungsprinzipien, die in der Funktion stehen, eine enge Verknüpfung des Erschließens und Gestaltens von Veränderungsoptionen zu ermöglichen:

- ▶ Binnenperspektive (um einen Zugang zum Veränderungsbedarf von Weiterbildungsorganisation aus Akteursperspektive gewinnen zu können),
- ▶ Koproduktivität (in der Explikation und Verschränkung von Perspektiven zwischen Programmorientierung und Weiterbildungspraxis),
- ▶ Verknüpfung von Engagement und Distanz.

Dies sind Eckpunkte einer intermediären Forschung, mit der Entwicklungsziele und -wissen erschlossen werden können, die sowohl praxis- und kontextnah angelegt sind als auch auf einer übergreifenden Strukturebene zu einem generellen Wandel von Lernkultur beitragen können.

2.3 Entwicklung durch integrative Forschungs-, Beratungs- und Gestaltungsstrukturen

In der Realisierung intermediärer Aufgaben geht Forschung über Evaluationsaufgaben hinaus. Vielmehr gilt es, Forschung als Integration mehrerer Handlungs- und Strukturebenen umzusetzen, wodurch koproductive Prozesse des Erschließens und Gestaltens von Veränderungsprozessen ermöglicht werden. Intermediäre Forschung erstreckt sich über mindestens drei Handlungs- und Strukturebenen, die mit dem Ziel der Konstituierung von Entwicklungsfeldern von unterschiedlichen Akteuren (Akteure aus der Weiterbildungspraxis, der wissenschaftlichen Begleitung von Modellprojekten und dem jeweiligen Programmmanagement) aufeinander zu beziehen und zu gestalten sind:

- ▶ Forschen als gesellschaftliche Intervention und Suchbewegung,
- ▶ Forschen als soziale Praxis der Verknüpfung von Forschen und Begleiten in Modellprojekten,
- ▶ Forschen als Verknüpfung von Forschungsmethoden zur Erschließung und Gestaltung des Gegenstandes in der sozialen Praxis.

Es stellt eine große Herausforderung für die wissenschaftliche Begleitung von intermediären Modellprojekten dar, hierfür ein angemessenes Forschungsdesign zu entwickeln und zu begründen. Gelingt es, in dieser komplexen Weise eine Forschungspraxis als Bestandteil einer koproductiven Suchbewegung zu etablieren und im Prozessverlauf von Modellprojekten auch zu steuern, so können über die Durchführung von Modellprojekten nachhaltige Entwicklungsfelder konstituiert werden. In der Verknüpfung von leitender Programmorientierung und dem Veränderungsbedarf der Weiterbildungspraxis kann so eine kooperative Arbeitsstruktur geschaffen und erprobt werden, in deren praxis- und kontextnahe Problemlagen aufgeschlossen und mit einrichtungsübergreifenden Entwicklungsperspektiven in der Weiterbildung verbunden werden können.

3. Wissenschaftliche Begleitung von Modellprojekten als Verschränkung von Beraten, Forschen und Gestalten und mehrstufige Entwicklung von Reflexionsräumen

Forschung fällt im Kontext von Modellprojekten eine vermittelnde und strukturreflexive Funktion zu. Sie interveniert in offenen Entwicklungsprozessen ins pädagogische Feld hinein und schafft Reflexionsräume, die Selbst- und Systemreflexion ermöglichen. Um die herausgestellten Dimensionen und Handlungsebenen in ihrer Komplexität erfassen und strukturelles Lernen ermöglichen zu können, muss Forschung die erforderliche Komplexität abbilden können. Das bedeutet, dass Forschungshandeln im Kontext von Forschen, Beraten und Gestalten die verschiedenen Ebenen miteinander verbindet und berücksichtigt, dass sich die verschiedenen Akteure in der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichem Wandel wechselseitig beeinflussen und in einem *doppelt reflexiven Wechselverhältnis* (vgl. KUHN 1999, S. 54) zueinan-

der stehen. Die darauf bezogenen Forschungsmethoden und das Forschungsdesign setzen ein mehrstufiges Konzept von Reflexionsräumen voraus, das gleichermaßen die Unbestimmtheit der zu gestaltenden Such- und Veränderungsprozesse, die Vernetzung verschiedener Entwicklungsvorhaben sowie die verschiedenen Dimensionen und Handlungsebenen berücksichtigt und in denen gemeinsame Erfahrungsräume für strukturelles Lernen auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen hergestellt werden.

3.1 Das Forschungsdesign am Beispiel des Forschungs- und Gestaltungsprojektes „Kompetenznetzwerk Pädagogische Organisationsberatung“

Das Gestaltungsprojekt „Kompetenznetzwerk Pädagogische Organisationsberatung“ (KNW) war im Programmbereich „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“ eingebettet und stand im Verbund mit weiteren Modellprojekten (vgl. Abschnitt 1.3), in denen die Vernetzung unterschiedlicher erwachsenenpädagogischer Handlungsfelder und Perspektiven im Rahmen des bildungspolitisch initiierten Forschungs- und Entwicklungsprogrammes realisiert wurde. Der kooperative Austausch im Verbundprojekt erfolgte innerhalb und zwischen verschiedenen Handlungsebenen und mit unterschiedlichen Kommunikationsformen, mit denen die Erkenntnis- und Reflexionsräume für den institutionellen Wandel im Entwicklungsfeld zu gestalten waren. Die mehrstufigen Reflexionsebenen beinhalten bzw. ermöglichen den Austausch von Politik, Praxis und Wissenschaft, den Austausch zwischen den wissenschaftlichen Begleitungen und damit den Begleitansätzen auf der Programmebene und den beteiligten Praxisfeldern sowie den Austausch zwischen Innovationsberater/-innen und Wissenschaftler/-innen (s. Abb. 3).

Abbildung 3: Reflexionszusammenhänge in einem komplexen Entwicklungsfeld



Reflexionsraum „Politik – Wissenschaft – Praxis“

Ging es in den Prozessen einer reflexiven Institutionalisierung um den Mitvollzug des paradigmatischen Wandels und um strukturelles Lernen auf einer gesamtgesellschaftlichen Ebene, so wurden im Verbundprojekt übergreifende Themen und Strukturen der Entwicklung von Lernkulturen im Wesentlichen entlang der bekannten Arbeits- und Kommunikationsformen, wie z. B. Arbeitstreffen der wissenschaftlichen Begleitforschungs-Teams, Tagungen, Workshops und gemeinsame wissenschaftliche Veröffentlichungen für den Programmbereich „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“ thematisiert.

Reflexionsraum „Wissenschaftliche Begleitforschung“

Den wissenschaftlichen Begleitungen der verschiedenen Modellprojekte kam die Aufgabe zu, entsprechend den Programmzielen reflexive Entwicklung zu fördern und die Funktions- und Leistungsverschiebungen mit dem Praxisfeld exemplarisch auszudeuten und zu präzisieren sowie auf der Ebene des Gesamtprogramms Tendenzen in den entstehenden Institutionalisierungsvarianten und gemeinsame Kernthemen zu kommunizieren und aufeinander zu beziehen. Dafür galt es, das methodische und theoretische Design für die Entwicklung und Erprobung innovativer Unterstützungsstrukturen unter Berücksichtigung handlungs- und anwendungsorientierter Forschungsansätze und unter Einbezug oben genannter reflexiver Verfahren und entsprechender Referenztheorien in der Verbindung von Forschung, Begleitung und Gestaltung weiterzuentwickeln (vgl. Abschnitt 2.3) und projektübergreifend zu diskutieren.

Reflexionsraum „Wissenschaft – Innovationsberater/-innen – Weiterbildungspraxis“

Im KNW wurden entsprechend aus einer erwachsenenpädagogischen und institutionstheoretischen (Meta-)Perspektive strukturelle Ansätze von Lerndienstleistungen mit dem Praxisfeld untersucht und vorgefundene Strukturprobleme als gestörtes Passungsverhältnis zwischen den traditionell auf Qualifizierung ausgerichteten Erwartungs- und Angebotsstrukturen und dem Erfordernis der Gestaltung von zielgenerierenden und selbstgesteuerten reflexiven Lernprozessen beobachtet. Die strukturelle Verbindung zwischen Weiterbildungseinrichtungen und der Begleitforschung wurde über pädagogische Innovationsberater/-innen, welche zugleich in mehreren Einrichtungen beruflicher Weiterbildung in Berlin und Brandenburg aktiv waren, hergestellt. Als Innovationsberater/-innen übernahmen sie die Aufgabe, den Weiterbildungseinrichtungen eine organisationspädagogisch fundierte Beratung zur Verfügung zu stellen, in der die Selbstkonzepte der Weiterbildungseinrichtungen als Ausgangsbedingungen für die Gestaltung und Organisation von Lernunterstützung zum eigenen Lerngegenstand wurden. Dabei konnten gleichzeitig die Ziele und Dimensionen von Weiterbildung im paradigmatischen Wandel in den Blick kommen und ggf. neu bestimmt werden.

3.2 Forschungs- und Gestaltungsmethoden

Die Reflexionstreffen zwischen Innovationsberater/-innen und dem Forschungsteam wurden als Lernsystem gestaltet, in dem Selbst- und Systemreflexion ermöglicht wurde. Die Innovationsberater/-innen lernten hier reflexive Lernformen und institutionstheoretische Analysemodelle pädagogischer Gestaltung und Organisation kennen, die sie bei der Beratung der Weiterbildungseinrichtungen anwenden konnten. Dabei wurden verschiedene Forschungs- und Gestaltungsmethoden eingesetzt.

Metaperspektiven als kommunikative Verweisungsstrukturen im Modellprojekt KNW

In den Beratungsvorhaben ging es um die Herausbildung einer (selbst-)reflexiven, organisationspädagogischen Perspektive in den Einrichtungen. Aus diesem Blickwinkel können er-wachsenenpädagogische Aufgaben und Dimensionen strukturellen Lernens neu erschlossen und die verschiedenen Lernformen und Lehr-Lern-Praktiken in ihrer Funktion als Antwort auf diese Herausforderungen eingeschätzt werden. Die Analyseinstrumente standen im Beratungsprozess als Strukturanalysen und Deutungsangebote zur Verfügung und förderten die komplexe Wahrnehmung pädagogischer Organisation auf der Basis einer *theoriegeleiteten pädagogischen Organisationsanalyse* als Zusammenspiel gesellschaftlicher Bildungsaufträge, politisch legitimer Bedarfslagen und lebensweltlicher Fundierung. Über die Verortung der Struktur- und Leitprinzipien als sinnstiftende Zusammenhänge und ein Nachvollziehen der Strukturveränderungen und Herausforderungen entlang der angebotenen Differenzierungsmöglichkeiten kann zum einen die konkrete Weiterbildungspraxis in ihren spezifischen Bedingungen abgebildet werden, zum anderen werden durch Vergleiche und Unterscheidungen auf einer Metaebene strukturelle Zusammenhänge zwischen den Ausgangsbedingungen pädagogischer Praxis und den angestrebten Zielen erkennbar.

Wissenschaftliche Reflexion als Beobachtung zweiter Ordnung

Die Erlebnisse und Erfahrungen, welche die Innovationsberater/-innen in ihren jeweiligen Beratungskontexten gesammelt hatten, wurden wiederum zum Ausgangspunkt einer weiteren reflexiven Bearbeitung (Beobachtung zweiter Ordnung) mit dem Begleitforschungsteam innerhalb des mehrstufigen Konzepts von Reflexionsräumen. Mit der Methode der *kollegialen Beratung* wurden Fragen und Problemsichten, Hypothesen und Kernthemen in Fallbesprechungen elaboriert und bearbeitet. Dabei wurden sowohl kontextspezifische Themen der Weiterbildungseinrichtung im Wechselverhältnis zu den erkennbaren Erwartungs- und organisationalen Strukturen als auch übergreifende Strukturprobleme des institutionellen Wandels herausgestellt. Die in den Fallanalysen erarbeiteten Deutungen konnten wiederum dem Praxisfeld als Intervention zur Verfügung gestellt werden.

Forschung als Reflexionsrahmen und Musterbeispiel strukturellen Lernens in komplexen Entwicklungsfeldern

Indem die Innovationsberater/-innen strukturelles Lernen als sinnerschließende Lernform in ihren Beratungsprozessen in den Weiterbildungseinrichtungen praktizierten, gaben sie selbst ein Beispiel für strukturelles, reflexives Lernen. Sie nahmen damit eine wichtige Rolle als Multiplikator/-innen dieses Lernens ein, denn die Beratungen sind ein exemplarisches Modell für die Entwicklung reflexiver Lernformen im Sinne zielgenerierender Suchprozesse in Veränderungssituationen. Sie können auf diese Weise zur Modellbildung in Weiterbildungseinrichtungen und im Weiterbildungssystem beitragen. Letztlich geht es um die Übertragung der disziplinären Matrix auf die zu gestaltenden Lernprozesse in Weiterbildungseinrichtungen, sodass sich in der Folge neue Formen des Lernens und der Lernunterstützung entwickeln und ausdifferenzieren können. Damit kann ein Modellprojekt wie das KNW zugleich zur Bildung von Reflexionsräumen in strukturellen Entwicklungsfeldern und zur Anwendung reflexiver Verfahren in pädagogischen Handlungsfeldern beitragen.

Durch die Einbettung des Modell- und Forschungsprojekts im Verbund mit weiteren Modellprojekten konnten verschiedene Entwicklungstendenzen und strukturelle Widerstände im Feld der Weiterbildungspraxis, die auf der Ebene der einzelnen Weiterbildungseinrichtungen beobachtbar wurden, in ihrer Gesamtheit und als komplexe Themen in gesellschaftlichen Transformationsprozessen sichtbar sowie als Anforderung einer paradigmatischen Neuorientierung benannt werden. Die Gestaltung reflexiver Klärungsprozesse ist somit integraler und unverzichtbarer Bestandteil des Forschens.

3.3 Möglichkeiten und Grenzen der Gestaltung von komplexen Unterstützungsstrukturen im Strukturwandel

Abschließend sollen Möglichkeiten und Grenzen von komplexen Unterstützungssystemen durch die Verknüpfung von Forschen, Beraten und Gestalten aufgezeigt werden. Sie beziehen sich auf die Erfahrungen der wissenschaftlichen Begleitung mit der Gestaltung und Umsetzung des Reflexions- und Unterstützungssystems für das Modellprojekt KNW.

Die Wissenschaftler/-innen standen sowohl auf der Programm- als auch auf der Projektebene vor der Aufgabe, Fragen der reflexiven Institutionalisierung als Mitvollzug strukturellen Lernens zu gestalten und zu klären. Dies brachte immer wieder Rollen- und Strukturfindungsprobleme für das Forschungsteam mit sich, die zeitgleich zur Entwicklung des Forschungs- und Gestaltungsprozesses selbst geklärt werden mussten.

Die Gestaltung des Forschungsdesigns im KNW wurde im Prozess entwickelt und erprobt, d. h. hier flossen die Verständigung über das Forschungskonzept, die Veränderung des Forschungsparadigmas, das Hervorbringen wissenschaftlicher Begründungszusammenhänge für ein integratives Konzept von Forschen, Beraten und Gestalten und die Deutung der Erfahrungen und Erkenntnisse, welche die Wissenschaftler/-innen, Innovationsberater/-innen und

Praktiker/-innen im Verlauf des Projekts sammeln konnten, zeitgleich zusammen. Hier gilt es, in hohem Maße und immer wieder aufs Neue die Balance zwischen Engagement und Distanz auszuloten.

Das komplexe Forschungsdesign erfordert einen bewussten Umgang mit unterschiedlichen Sichtweisen. Unterschiedliche Deutungen von Problemen, Zielen und Entwicklungsmöglichkeiten, Grenzen in der Wahrnehmung und Realisierung von Hemmnissen im eigenen Horizont sowie Orientierungsverluste im Forschungsprozess können mit Irritationen und massiven Kommunikationsstörungen einhergehen (Rosa 1999, S. 52 ff.), die auf inkommensurable Verstehenshorizonte hinweisen. Zudem besteht die Gefahr, dass „die wahre Bedeutung dessen, was die Akteure tun, missverstanden werden könnte“ (ebd., S. 62).

Die benannten Irritationen und massiven Kommunikationsstörungen können sich als Widerstände, Spannungen, Störungen, Konflikte oder Ängste zeigen, die dann als gruppendynamische Störungen wahrgenommen werden. Diese Phänomene sind sozusagen nicht intendierte Folgen in Veränderungsprozessen bzw. können im Sinne eines Übertragungsphänomens Erkenntnisgrenzen in strukturellen Veränderungsprozessen innerhalb eines Paradigmenwechsels widerspiegeln. Die Anforderung ist, sie als Strukturanalogien und innewohnende Kernthemen eines Paradigmenwechsel, wie „das Nichtverstehen und das Notwendig-Werden eines Einlassens auf dieses Nichtverstehen“, als interkulturelle und paradigmatische Differenzen, als Innovationshemmnisse bzw. als strukturelle Grenzen innerhalb gesamtgesellschaftlicher Veränderungsprozesse zu deuten, einer innovativen Bearbeitung zugänglich zu machen und in ihrer komplexen Dynamik aus einer relationalen Perspektive diskursiv aufeinander zu beziehen.

In Entwicklungsfeldern, in denen es darum geht, dass in gesellschaftlichen Transformationen Paradigmenwechsel erkannt und kreativ mitvollzogen werden, gilt es innovativ handlungsfähig zu werden. Eine zentrale Herausforderung besteht darin, sich mit Neuem und Unerwartetem sowie den daraus resultierenden Störungen als Symptome des strukturellen Wandels produktiv auseinanderzusetzen, ohne dass dafür auf der Ebene der wissenschaftlichen Begleitforschung schon ein ausreichendes Handlungsrepertoire zur Verfügung steht – denn dieses kann ja erst im Verlauf und Mitvollzug des Prozesses entwickelt werden. Dies setzt in hohem Maße „lernbereite Erwartungsstrukturen“ bei allen Beteiligten voraus: Umwege und Sackgassen gehören dazu, Unsicherheiten sollten als Herausforderung anerkannt bzw. als notwendige lernförderliche Phänomene thematisiert und Kontrollillusionen aufgegeben werden. Dementsprechend ist Forschung wie folgt zu gestalten: nach innen als (Selbst-)Verständigung und Vergewisserung über das Forschungsdesign und die dazugehörige Methodologie, nach außen als Unterstützungssystem für zieloffene Suchprozesse in pädagogischen Handlungsfeldern. Dabei sind beide Ebenen reflexiv aufeinander zu beziehen.

In dieser Spannungslage müssen zukünftige reflexive Forschungskonzepte weiterentwickelt werden, mit denen komplexe Entwicklungsfelder zwischen Programm- und Projektebene gestaltet und erforscht werden können.

Literatur

- BALDAUF-BERGMANN, Kristine: Lernen im Lebenszusammenhang. In: ALLESBACH, Martin; HELD, Josef (Hrsg.): Handbuch Subjektwissenschaft. Ein emanzipatorischer Ansatz in Forschung und Praxis. Frankfurt am Main 2015, S. 403–425
- BALDAUF-BERGMANN, Kristine (Hrsg.): Veränderungen von Lernen und Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Tätigkeitstheorie. Journal für tätigkeitstheoretische Forschung in Deutschland. Berlin 2012. – URL: <http://www.ich-sciences.de/index.php?id=141&L=0> (Stand: 05.07.2015)
- BALDAUF-BERGMANN, Kristine: Lernen im Lebenszusammenhang. Der Beitrag der subjektwissenschaftlichen Arbeiten Klaus Holzkamps zu einer pädagogischen Theorie des lebensbegleitenden Lernens. ICHS-Reihe Bd. 31, Berlin 2009
- ERPENBECK, John; SAUER, Johannes: Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V./Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2000. Lernen im Wandel – Wandel durch Lernen. Münster 2000, S. 289–335
- HILLIGER, Birgit: Paradigmenwechsel als Feld strukturellen Lernens. Konsequenzen für die Herausbildung von Lernkulturen in der Transformationsgesellschaft. Opladen 2012 DOI. – URL: <http://dx.doi.org/10.3224/86388005> (Stand: 05.07.2015)
- HILLIGER, Birgit: Paradigmenwechsel als Feld strukturellen Lernens. Die Entwicklung einer neuen Lernkultur in Wirtschaftsunternehmen, Weiterbildung und Forschung. In: BALDAUF-BERGMANN, Kristine (Hrsg.): Veränderungen von Lernen und Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Tätigkeitstheorie. Journal für tätigkeitstheoretische Forschung in Deutschland. Berlin 2012, S. 85–98. – URL: <http://www.ich-sciences.de/index.php?id=141&L=0> (Stand: 05.07.2015)
- ROSA, Hartmut: Lebensformen vergleichen und verstehen. Eine Theorie der dimensional-kommensurabilität von Kontexten und Kulturen. In: LIEBSCH, Burkhard; STRAUB, Jürgen (Hrsg.): Lebensformen im Widerstreit. Integrations- und Identitätskonflikte in pluralen Gesellschaften. Frankfurt am Main 1999, S. 47–81
- SAUER, Johannes: Lernkultur Kompetenzentwicklung. Infrastrukturen für neue Lernkulturen. In: QUEM-Bulletin (2002) 2, S. 1–7. – URL: <http://www.abwf.de/content/main/publik/bulletin/2002/B-02-02.pdf> (Stand: 24.01.2015)
- SCHÄFFTER, Ortfried: Relationale Weiterbildungsforschung. In: BALDAUF-BERGMANN, Kristine (Hrsg.): Veränderungen von Lernen und Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Journal für tätigkeitstheoretische Forschung in Deutschland. Berlin 2012, S. 141–156. – URL: <http://www.ich-sciences.de/index.php?id=141&L=0> (Stand: 05.07.15)
- SCHÄFFTER, Ortfried: Organisationskultur in Weiterbildungseinrichtungen als Lernkultur? Zur These einer nachholenden Modernisierung von Weiterbildungsorganisationen. In: WIESNER, Gisela; WOLTER, Andrä (Hrsg.): Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft. Reihe: Dresdner Studien zur Erziehungswissenschaft und Sozialforschung, Weinheim/München 2005, S. 181–198. – URL: https://ebwb.hu-berlin.de/team/schaeffter/downloads/III_66_Organisationskultur_als_Lernkultur.pdf (Stand: 05.07.2015)

SCHÄFFTER, Otfried: Erwachsenenpädagogische Innovationsberatung. Zur Institutionalisierung von Innovation in Einrichtungen beruflicher Weiterbildung. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung (2004) 2, S. 53–63

SCHÄFFTER, Otfried: Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Baltmannsweiler 2001

Perspektive Transdisziplinarität

Robert Jende

Über die Produktivität transdisziplinärer Forschung bei der Gestaltung sozialer Umwelten

Der Beitrag setzt sich mit den Chancen und Schwierigkeiten transdisziplinärer Forschung auseinander. Auf der einen Seite bietet Transdisziplinarität eine breitere Wahrnehmungs- und Gestaltungscompetenz, um gesellschaftliche Probleme zu lösen; auf der anderen Seite gibt es hohe Anforderungen bei der Vermittlung disziplinär geschulter Denkstile. Transdisziplinäre Forschung setzt Reflexivität voraus, also die Einsicht in die Perspektivität des Wissens. Produktiv wird eine organisierte Kooperation unterschiedlicher Denkweisen durch gegenseitiges Verstehen in einem Dialog auf Augenhöhe. Die Entwicklung einer gemeinsamen Denksprache eröffnet schließlich einen Raum zur Gestaltung gewünschter sozialer Umwelten.

1. Kleine transdisziplinarische Epistemologie

„Wer nichts als Chemie versteht, versteht auch die nicht recht.“

(Georg Christoph LICHTENBERG)

Während Interdisziplinarität die Zusammenarbeit zwischen den Disziplinen meint und damit die jeweilige friedliche Koexistenz ausdifferenzierter Spezialgebiete zur Grundlage hat, verweist die Transdisziplinarität auf ein *Jenseits wissenschaftlich institutionalisierter Ordnung*. Sie geht über eine (oder mehrere) Disziplinen hinaus und sucht nach Antworten auf Fragen, die sich bereits einer transdisziplinären Umgebung verdanken. Komplexe, in unterschiedliche Sachdimensionen hineinreichende Probleme (Politik, Ökonomie, Armut, Klima, Gesundheit, Ehe etc.) übersteigen den Rahmen einzelner Disziplinen, welche dazu neigen, ihren Gegenstand eigentümlich zu verkürzen. Jede einzelne Disziplin erzeugt ein Abbild *ihrer methodisch rekonstruierten* Realität und kann mit ihrer spezifischen *Perspektivität des Wissens* (vgl. MITTELSTRASS 1997; siehe auch LUHMANN 1990) immer nur einen (kleinen) Ausschnitt der polykontexturalen Wirklichkeit (siehe dazu NASSEHI 2015, S. 115 ff.) sehen. „Es entstehen gewissermaßen Welten in einer Welt, Welten, die nach unterschiedlichen Regeln funktionieren.“ (ebd., S. 110) Das bedeutet, dass jedem Einzelnen die Welt als eine andere erscheinen kann. Disziplinen erlauben es, vergleichbar und valide mithilfe methodischer Festlegungen durch *epistemische Vergemeinschaftung* (vgl. RHEINBERGER 2006) bzw. der Herausbildung eines

Denkkollektivs (vgl. FLECK 1980; siehe auch GLÄSER 2006), dass eine Gruppe von Menschen dasselbe sehen kann. Nur ein naiver Realismus kann davon ausgehen, es gäbe beobachterunabhängige Objekte, die von einer einzigen, der wahren, Position aus als richtig und falsch klassifiziert werden können. Komplexe Probleme (*wicked problems*) lassen sich demnach nicht mehr hierarchisch, nur von einem bestimmten Standpunkt aus lösen, ohne ungesehene Nebenfolgen in anderen Bereichen auszulösen. „War das Steuerungsmedium des klassischen Modells ein relativ umgrenzter Herrschaftsraum, ist es nun die Frage nach Kooperation und Koordination.“ (NASSEHI 2005, S. 121)

Transdisziplinarität als *Forschungs- und Wissenschaftsprinzip* (vgl. MITTELSTRASS 2003, S. 22) ist eine Möglichkeit, *koordinierte Kooperation* herzustellen, um damit auf die essenzielle erkenntnistheoretische Schwierigkeit zu reagieren, möglichst viele Perspektiven auf einen Gegenstand zuzulassen und komplexe Probleme in den Blick zu nehmen, die durch die fortgeschrittene Ausdifferenzierung und Partikularisierung der Disziplinen keine originäre Zugehörigkeit mehr haben. „Grenzen der Fächer und Grenzen der Disziplinen, wenn man sie so überhaupt noch wahrnimmt, drohen mehr und mehr nicht nur zu institutionellen, sondern auch zu *Erkenntnisgrenzen* zu werden.“ (MITTELSTRASS 2003, S. 7) Transdisziplinarität wird damit zu einem *Reparaturprinzip* (vgl. BÜCHNER 2012, S. 26–29). „Die Beteiligung vieler unterschiedlich organisational eingebundener Akteurinnen und Akteure soll dazu beitragen, Probleme präziser zu identifizieren, indem mehr Möglichkeiten durch viele unterschiedliche Perspektiven und Wissensvorräte berücksichtigt werden können.“ (SPÄTE 2013, S. 28) Zur Erkenntniserweiterung werden mit einem transdisziplinären Gegenstandsbezug fachliche und disziplinäre Engführungen aufgehoben, was allerdings nicht bedeutet, dass sich die disziplinäre Ordnungsstruktur als Basis wissenschaftlicher Erkenntnisproduktion selbst auflöst (vgl. auch WEINGART 1999).

In Anlehnung an *The Wisdom of Crowds* von James SUROWIECKI schreibt Armin NASSEHI, „dass die Homogenität von Gruppen und die Ähnlichkeit von Perspektiven die Fehlerquote bei der Einschätzung von Wirklichkeit erhöht“ (NASSEHI 2015, S. 124). Ambiguität, Varietät und Störung werden zu zentralen Voraussetzungen bei der gemeinsamen Bearbeitung komplexer Probleme, was die Möglichkeit zu verbindlichen Entscheidungen zu gelangen, äußerst strapaziert. Dazu bedarf es einer *transdisziplinären Vergemeinschaftung*, die alle relevanten Perspektiven berücksichtigt und zu einem produktiven und anschlussfähigen Handlungskonzept synthetisiert. Disziplinär gesichertes Wissen wird auf einer breiteren Basis der Erkenntnis aufgehoben und fließt als transformierter Teilaspekt in die Problemlösung ein. Um ein vorzeigbares Resultat zu produzieren, braucht es diesen Schließungsprozess. Im abschließenden Kapitel dieses Beitrags kommen wir darauf zurück. Zunächst rückt der Dialog in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit, da er die Basis und der Angelpunkt transdisziplinären Arbeitens ist. Das setzt auch ein (schon weit verbreitetes neues) Wissenschaftsverständnis voraus, welches nicht auf eine strikte Trennung von Wissenschaft und Praxis abhebt.

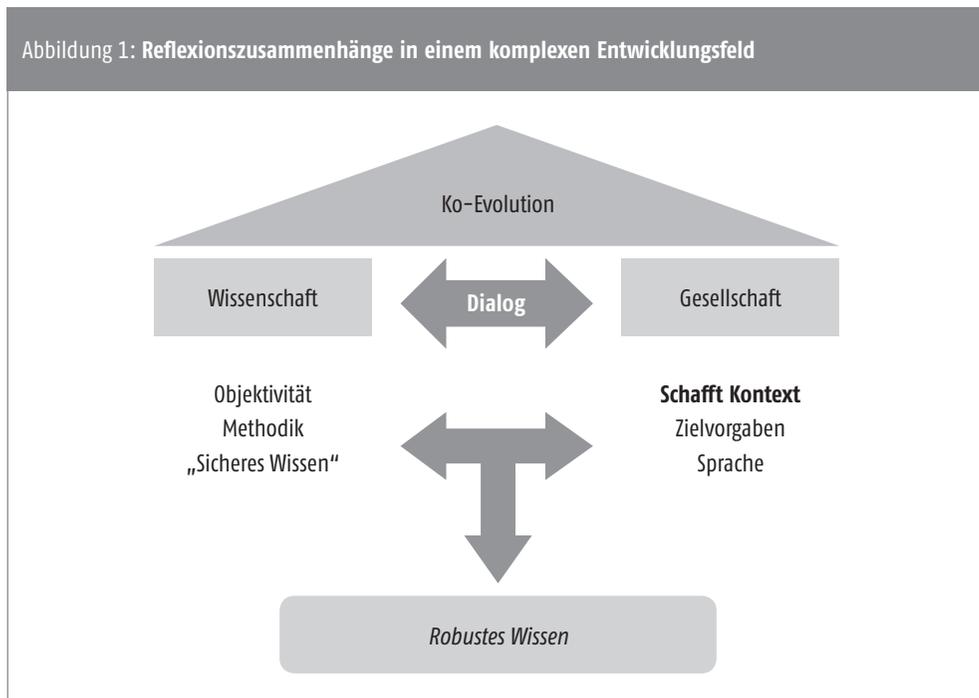
2. Transdisziplinäre Wissensproduktion im Dialog

„Die Dinge werden wieder versammelt.“

(LATOURE 2007, S. 31)

Während bislang bloß die Ordnung wissenschaftlicher Disziplinen thematisiert wurde, ist die Lösung praktischer Probleme innerhalb gesellschaftlicher Kontexte ein weitaus diffuseres Szenario. Hier treffen nicht nur Forscher/-innen unterschiedlicher Episteme aufeinander, sondern eine Vielzahl von Stakeholdern. Im Falle von Problemlösungen gesellschaftlicher Nachfragen folgt Transdisziplinarität damit der Logik einer Modus 2-Wissenschaft (vgl. GIBBONS u. a. 1994), welche auf eine stärkere Interaktion wissenschaftlicher und anderer, vor allem auch außerakademischer Akteure setzt. „Wissenschaft wie Gesellschaft sind zu Phänomenen der Grenzüberschreitung geworden. Das heißt, beide sind auf das Terrain des jeweils anderen vorgedrungen, und die Demarkationslinien zwischen beiden sind weitgehend verschwunden.“ (NOWOTNY u. a. 2005, S. 303) Hier liest sich *Transdisziplinarität als neue Konstellation von Wissenschaft und Gesellschaft* (BÜCHNER 2012, S. 29–32). Dabei findet ein Prozess der Entdifferenzierung zu kooperativer Komplexitäts- und Unsicherheitsbewältigung statt. Beispiele dafür finden sich in der vermehrten Einrichtung von Reallaboren (siehe WAGNER/GRUNWALD 2014). „Die Problemlösungen entstehen im Kontext der Anwendung, transdisziplinäres Wissen hat seine eigenen theoretischen Strukturen und Forschungsmethoden, die Resultate werden nicht mehr über die institutionellen Kanäle, sondern an die am Forschungsprozess Beteiligten kommuniziert.“ (WEINGART 1999, S. 49) Für die Praxis belastbares und transformierendes Wissen – *robustes Wissen* – entsteht dabei im kontextualisierten Dialog von Wissenschaftler/-innen und Praktiker/-innen. *Robustes Wissen* ist dadurch charakterisiert, dass es sich durch die Erzeugung und Erprobung in praktischen Kontexten in der Praxis selbst bewährt. Es ist belastbar im emphatischen Sinne. Das Forschungsdesign wird anhand gesellschaftlicher, nicht wissenschaftlicher (!) Problemdefinitionen kontextualisiert. Wissenschaft und Gesellschaft treten damit in einen Prozess der epistemischen und praktischen *Ko-Evolution* (siehe Abbildung 1).

Diese Form der Wissensproduktion folgt einem *diskursiven Interaktionsverständnis*. Vom *Ko-Design der Fragestellung*, über die *Ko-Produktion kontextspezifischen Wissens* zur gemeinsamen Problembewältigung in einer *Ko-Praxis*, bis hin zur *Ko-Präsentation der Ergebnisse* durchläuft die Wissensproduktion einen Prozess der Zusammenarbeit auf Augenhöhe (vgl. SELKE 2015). „Er (der Sozialwissenschaftler, R. J.) wird versuchen, die partikularen Ziele und Kriterien der Klienten zu ermitteln, eine gemeinsame Problemsicht herzustellen und zu einer konsensuellen Zieldefinition zu gelangen. Er hat also v. a. die Rolle eines Kommunikators, der die fragmentierten Sichtweisen in der Praxis zusammenbringen bzw. ‚zum Sprechen bringen‘ muss, ohne selbst etwas durchsetzen zu können.“ (MOLDASCHL 2000, S. 13)



Ein problemorientiert ausgerichtetem Kontext hat immer auch eine Zieldefinition, welche ein Scharnier des Scheiterns sein kann, denn es ist nicht unwahrscheinlich, dass in einer solchen Zusammenarbeit „*divergierende Ziele der Dialogpartner*“ (SCHMAUKS 1997, S. 296) die Regel sind und ein Dialog weniger kooperativ als nötig vor sich geht. Neben der Möglichkeit epistemischer und habituelier Ursachen kann Zusammenarbeit auch intentional abgelehnt werden, wenn es um die strategische Durchsetzung der eigenen Ziele geht. Nicht-Kooperation kann in *passiver Variante* durch Unterlassen von Zusammenarbeit charakterisiert sein oder *aktiv* durch Fehldarstellungen von Tatsachen und Manipulation der anderen, um deren Ziele zu verhindern und/oder seine eigenen durchzusetzen (vgl. ebd., S. 297 f.). Für einen gelingenden Dialog sind also einige „Spielregeln“ einzuhalten, zum Beispiel, „dass die Sprecherrollen diszipliniert gewechselt werden“ (ebd., S. 295), dass der Sprecher nicht lügt oder Fakten verzerrt und sich im Anschluss an das vermutete Vorwissen des Gegenübers (Perspektivenübernahme) um Klarheit bemüht, um im gewünschten Sinne verstanden zu werden. Auch der Dialogpartner sollte um Verständnis bemüht sein und sein Gegenüber nicht absichtlich missverstehen oder ihm gar haltlose Unterstellungen machen (vgl. ebd., S. 299). In einem sozio-ökonomischen Paradigma der Rationalwahl wäre Transdisziplinarität abhängig vom Nutzen des Einzelnen, eine solche Prozedur einzugehen. Wissen würde als strategische Komponente (Herrschaftswissen) gelten und Misstrauen wäre der Normalfall, um den eigenen Erfolg auf Kosten anderer zu maximieren.

„Regeln des guten Umgangs“ lassen sich nicht formal verordnen, sondern sind stets an Freiwilligkeit gebunden. Im Idealfall treten die Dialogpartner in einen *aufrichtigen Prozess der wechselseitigen Perspektivenübernahme*, welcher *intersubjektive Gültigkeit* auf Grundlage transpersonalen Verstehens (nicht im spirituellen Sinne, doch durchaus *beyond*) produziert. Die Dialogpartner müssen sich von vornherein über einen „positiven Aussagegebrauch“ (ebd., S. 301) einig sein, das heißt, dass grundsätzlich alle am transdisziplinären Kontext Beteiligten davon ausgehen, die Darstellungen der anderen seien aufrichtig und wertvoll. Bei unterschiedlichen Zielen oder individueller Nutzenmaximierung ist das allerdings unwahrscheinlich. Gegenseitiges Misstrauen durch den Bruch des positiven Aussagegebrauchs wäre die Folge: Ich weiß, dass ich moge, also tun die anderen es wahrscheinlich auch. Hinzu kommt, dass unterschiedliche Denkstile auch unterschiedliche Beurteilungsmodi ausbilden: Sie beziehen sich zwar auf denselben Gegenstand, kommen aber zu einem unterschiedlichen Ergebnis. Dies ist eine weitere Möglichkeit des Scheiterns, der nun nachgegangen werden soll.

3. Im Fliegenglas sicheren Wissens

3.1 Denkstile

„Du kannst nicht wissen, was nicht ist – das ist unmöglich –, noch es aussprechen; denn es ist dasselbe, was gedacht werden kann und was sein kann.“

(PARMENIDES, in: RUSSEL 2009, S. 70)

Die universitäre Disziplinenstruktur ermöglicht die Schärfung und Stabilisierung eines disziplinierten Blicks auf einen abgegrenzten Objektbereich. Es bilden sich *Denkkollektive* heraus, die gemeinsam einen bestimmten *Denkstil* verkörpern und pflegen. Das dem zugrunde liegende Denken ist dabei sozial bedingt, sitzt auf Stimmungen auf und leitet die Wahrnehmung durch einen bestimmten Denkwang (vgl. FLECK 2012, S. 130, 135). Ein Denkstil ist notwendig für die *stilvolle Beobachtung* von Weltausschnitten. Ein Stil ist dadurch charakterisiert, dass er eine wiedererkennbare Form annimmt und (iterativ) „erlernt“ werden kann, vor allem durch Einweihung in ein Denkkollektiv (vgl. ebd., S. 137 ff.). Eine Beobachtung wird dadurch nachvollziehbar, weil sie einer bestimmten Ordnung (Formatierung) Ausdruck verleiht.

Durch *epistemische Vergemeinschaftung* (vgl. RHEINBERGER 2006) kann ein Gegenstand bzw. ein *epistemisches Ding* von einem Denkkollektiv wechselseitig hervorgebracht und methodengeleitet diskursiv weiterentwickelt werden. Die Herausbildung eines *epistemischen Dings*, also eine auf kollektiver Kommunikation beruhende Konstruktion eines für je ein spezifisches Denkkollektiv relevanten Untersuchungsobjekts (z. B. „Gesellschaft“, „Soziale Innovation“, „Wachstum“, „die Börse“, „der Wilde“...) folgt der *Vergegenständlichung durch Sprache*. „Die Fähigkeit der mentalen Vergegenständlichung des Vorgestellten in relativer Unabhängigkeit von seinem aktuell greifbaren Realitätscharakter ist von entscheidender Bedeutung

für die Menschenwelt. Sie ermöglicht es, eigene Welten zu konstruieren und auf diese selbst-konstruierten Welten hin zu handeln.“ (EIBL 2009, S. 24) Diese Einsicht hat weitreichende Konsequenzen: Der Mensch handelt auf eine Realität hin, *als ob* sie existiert (VAIHINGER 1923) und (re)produziert so den realen „Tatsachengehalt“ der Wirklichkeit erst. FLECK drückt es vorsichtig aus: „Dem Denken muss eine gewisse Objekte schaffende Kraft zuerkannt werden und den Objekten eine Herkunft aus dem Denken. Wohlverstanden: aus dem stilvollen Denken eines Kollektivs.“ (FLECK 2012, S. 148) Die Teilhabe an einem Denkkollektiv führt zu einem „Gefühl fixer Wirklichkeit, selbstständiger Existenz einer Welt“ (ebd., S. 135), obwohl diese erst von einem (sozialen) Beziehungsgeflecht durch eine sich selbst stabilisierende Imagination hervorgebracht und am Leben erhalten wird. Das beste Beispiel ist wohl die moderne Funktionsweise des Finanzwesens.

Durch diese Leistung der Ordnungsmusterbildung wird die Wirklichkeit stabil, berechenbar, erwartbar, zerlegbar etc. Kontingenz wird zugunsten von Gewissheiten des Handelns abgebaut. Entscheidend dabei ist die „inhaltliche Abgeschlossenheit jedes Denkkollektivs als besonderer Denkwelt“ (ebd., S. 136), woraus sich spezifische Denkwänge (Wertungen) und Ablehnungen gegenüber anderen Denkstilen (Intoleranz) ergeben. Nicht Vorstellbares für die einen ist auch nicht realisierbar, da es ihnen als „wirklichkeitsfern“, „unrealistisch“ oder „utopisch“ erscheint. In einem transdisziplinären Kontext ist deshalb die Wahrscheinlichkeit groß, dass es kaum zu nennenswerten Gestaltungen kommt, wenn die jeweiligen Teilnehmer/-innen an ihren Denkgewohnheiten festhalten. *Business as usual* wird sich einstellen. Was einigen klar vor Augen steht und als unbedingt machbar erscheint, lässt andere stirnrunzelnd mit dem Kopf schütteln. „In einem gewissen Entwicklungsstadium werden die Denkgewohnheiten und Normen als selbstverständlich, als einzig möglich empfunden, als das, worüber nicht weiter nachgedacht werden kann.“ (ebd., S. 140) Und hier schließt sich der Kreis: *Es ist nur das machbar, was gedacht werden kann.*

3.2 Depistemologie

„... dass die Einbildungskraft, einmal in Tätigkeit gesetzt, geneigt ist, in der bestimmten Tätigkeitsrichtung zu verharren, auch wenn der Gegenstand sie im Stiche lässt, dass sie wie ein Schiff, das einmal durch die Ruder eine Bewegung erlangt hat, ihren Weg ohne einen neuen Anstoß fortsetzt.“

(HUME 1989, S. 264)

Insofern ist es überaus hilfreich, sich *Erkenntnisverhütungsmitteln* zuzuwenden, denn davon hängt entscheidend das Gelingen einer transdisziplinären Gestaltungsinitiative ab. Der eigentümliche Begriff „Depistemologie“ ist in Anlehnung an die traditionsreiche Epistemologie (Lehre des menschlichen Erkennens) „die Kunde davon, wie sich Menschen und Organisationen vor Erkenntnis schützen“ (MOLDASCHL 2010a, S. 93), und behandelt die Bedingungen

des Scheiterns von Lern- und Gestaltungsprozessen. Dafür lassen sich vier Erklärungsmodelle ausweisen: (1) systemtheoretische, (2) institutionalistische, (3) individualpsychologische und (4) (mikro-)politische (vgl. ebd., S. 94 ff.).

(1) Systemtheoretische Ansätze verweisen auf den Umgang mit *Komplexität* (grundlegend dazu LUHMANN 1987). Die Zukunft ist offen und die Folgen gegenwärtigen Handelns sind nicht prognostizierbar. Es bleibt immer ein großer Rest der Unsicherheit im Hinblick auf das, was kommen mag, wenn man etwas tut; und auch wenn man nichts tut, geschieht etwas aus der Eigenlogik komplexer Systeme. *Komplexitätsreduktion* wird zum gängigen *modus operandi* und zu einem Abschottungsmechanismus gegenüber der möglichen Vielfalt von Weltwahrnehmung. Einzelne Systeme operieren so in einer reduktionistischen Prozesslogik und bilden entsprechende Hierarchien und lose gekoppelte Strukturen aus, um der chaotischen Wirklichkeit eine Ordnung zu verleihen. Was nicht der Prozesslogik entspricht, wird entweder in diese übersetzt oder fällt aus dem Bereich der Wahrnehmung heraus. Autopoietische, also selbstreferenzielle Systeme verharren in einem Zirkel der Selbstbestätigung und -reproduktion und sind einigermaßen blind gegenüber äußeren Umwelteinflüssen.

(2) Institutionalistische Erklärungen zielen auf Normen, Routinen und Legitimationen innerhalb von Organisationen. Sie weisen auf „*organisierte Blindheit*“ durch *Pfadabhängigkeit* (ebd.) hin und „gehen davon aus, dass Organisationen, Professionen, Scientific Communities und auch Einzelpersonen *Leitbildern* folgen, die sich in früheren Situationen bewährt haben, sei es, weil sie situationsangemessen waren, oder weil sie (trotz Realitätsferne) herrschenden Machtverhältnissen entsprachen“ (ebd., S. 96). Ein einmal eingeübtes Verhalten verfestigt sich zu einem Schema, welches sich immer stärker einprägt und sich selbst beim Scheitern nur mehr selbst bestätigen kann (Hysterese). „Eines der hervorstechenden Kennzeichen von Schemata ist, dass sie gegen Widerlegung resistent sind.“ (WEICK 1985, S. 226) Was sich einst als die Lösung eines Problems bewährte, wird nun selbst zum Problem (vgl. WATZLAWICK 2009, S. 59).

(3) Während die institutionalistische Erklärung auf ein *Nicht-anders-handeln-Können* hinweist, setzt die individualpsychologische Erklärung auf Verdrängungs-, Abwehr- und auch Prokrastinations-Mechanismen. Menschen schieben unangenehme Umstände beiseite oder übersehen sie vollends (*Nicht-wissen-wollen-Können*), da negative Konsequenzen mit einer Konfrontation problematischer Lebenslagen einhergehen. Die Komplexität wird hier auf psychischer Ebene reduziert, um „den Tatsachen nicht ins Auge sehen“ zu müssen. Das bedeutet auch, die Nebenfolgen des eigenen Handelns nicht zur Kenntnis zu nehmen oder sich an liebgegewonnene Weltdeutungen emotional zu binden. „Wenn wir nach langem Suchen und peinlicher Ungewissheit uns endlich einen bestimmten Sachverhalt erklären zu können glauben, kann unser darin investierter emotionaler Einsatz so groß sein, dass wir es vorziehen,

unleugbare Tatsachen, die unserer Erklärung widersprechen, für unwahr oder unwirklich zu erklären, statt unsere Erklärung diesen Tatsachen anzupassen.“ (ebd., S. 66 f.)

(4) (Mikro-)politische Erklärungen verweisen auf Macht und Interessen, also auf eine strategische, *intentionale Ablehnung des Erkennen-Wollens* zur Durchsetzung eigener Interessen und zum Schutz und zur Ausweitung von Machtzonen. Hier hat man es mit nicht-kooperativer Interaktion im aktiven Sinne zu tun (siehe oben). Es wird verschleiert, Verantwortungen hin und her geschoben, die eigene Weste für rein erklärt und andere Personen, Institutionen etc. für schuldig befunden.

3.3 Reflexivität

„Woran arbeiten Sie?“ wurde Herr K. gefragt. Herr K. antwortete: „Ich habe viel Mühe, ich bereite meinen nächsten Irrtum vor.“

(BRECHT 1971, S. 13)

Jede Denkbewegung pflegt eine spezifische, stilgebundene Perspektive des Wissens, um einen Ausschnitt der Wirklichkeit sichtbar zu machen. Um diese Perspektive gegenüber anderen geltend zu machen und das einmal gewonnene ordnungsstiftende Denk- und Handlungsschema zu wahren, bilden Organisationen und Menschen Lern- und Erkenntnisbarrieren aus. *Reflexivität* ist das Bewusstsein von der Ausschnitthaftigkeit (*Perspektivität*) der Weltwahrnehmung und Welterfahrung. *Selbstbeobachtung* ist eine Methode, dieses Bewusstsein zu entwickeln. *Selbstkritik* ist eine Anwendungsform der Selbstbeobachtung (vgl. MOLDaschl 2010b, S. 10). Reflexivität gestattet das Verlassen eingepprägter Denkgewohnheiten durch die Fähigkeit der *Dezentrierung* und ist eine notwendige Bedingung für transdisziplinäre Kooperation. Dezentrierung lässt die *Zeit- und Standortgebundenheit des Denkens* (vgl. MANNHEIM 1929) gewahrt werden und ermöglicht, „von der eigenen ego-zentrischen Perspektive ab-zu-sehen“ (MOLDaschl 2010b, S. 4). „Das impliziert, von der Möglichkeit anderer Standorte zu wissen, aus denen sich eine andere Perspektive auf den Gegenstand ergibt.“ (ebd.) Dies ist Voraussetzung dafür, auch andere Perspektiven zu verstehen und einnehmen zu können, „mit den Augen eines anderen sehen“ zu können (vgl. ebd.). Das Wissen um das eigene Nichtwissen ist das sokratische Fundament der Reflexivität und die Öffnung gegenüber anderen Wissensformen die Herausforderung.

Der Religionssoziologe Peter L. BERGER bezeichnet die Fähigkeit zur Perspektivübernahme als *Alternation*: „Die geistige Situation, um die es dabei geht, bietet theoretisch die Möglichkeit, zwischen einander logisch ausschließenden Sinnsystemen hinüber und herüber zu wechseln.“ (BERGER 1984, S. 62). Vor allem dem soziologischen Denken traut er solch eine Leistung zu. „Die Einsicht in die Notwendigkeit der Perspektivübernahme für gelingende Kommunikation, der gegebenenfalls zur Verständigung notwendigen Übersetzungsleistung-

gen von zu versprachlichenden Handlungslogiken und -intentionen sowie das Bewusstsein der Moderationsbedürftigkeit stets heterogener Interessen, unterscheidet soziologisches Denken als ‚modus operandi‘ deutlich von anderen Disziplinen.“ (SPÄTE 2013, S. 36 f.) Reflexivität als *Eigenschaft* einer Organisation, eines Systems oder eines Denkprozesses kann zu Umleitungen denkstilgebundener Wege führen und neue Sichtweisen bei sich selbst und anderen Akteuren wecken.

4. Die zirkuläre Spannung der Gestaltung

„Die Gestaltungsperspektive impliziert, dass sich die Leute der Dinge, die sie tatsächlich tun, bewusster werden sollten und dass sie mehr Zeit zum Nachdenken über sie aufwenden sollten.“

(WEICK 1985, S. 243)

Transdisziplinarität setzt sich die Lösung konkreter verwickelter Probleme zum Ziel und orientiert den Arbeitsauftrag an drei Wissensformen: Systemwissen, Zielwissen und Transformationswissen (vgl. POHL/HIRSCH HADORN 2006). *Systemwissen* betrifft die Klärung des Istzustands der Problemkonstellation, es gilt dabei ein möglichst klares Bild der Ausgangsbedingungen zu gewinnen. Das *Zielwissen* definiert den Fluchtpunkt, die gemeinsame Vision, den Zustand, den es zu erreichen gilt. Das *Transformationswissen* klärt die Mittel und Wege, die es dazu bedarf, vom Ist- zum Soll-Zustand zu gelangen. Dass dies nicht in einem linearen Prozess vor sich gehen kann, versteht sich von selbst, auch dass geplante Ziele aufgrund von Nebenfolgen, ungesehenen Wirkursachen usw. nicht in definierter Form der künftigen Wirklichkeit entsprechen werden. Es handelt sich um unterschiedliche Formen von *Orientierungswissen* und nicht um Rezept- oder Vollzugswissen, welches man einer mechanischen Welt linearer Kausalitäten oktroyieren kann. Ferner ist der Begriff des Zustands problematisch, da er suggeriert, dass es stabile, festgelegte oder gar historisch frei schwebende Ordnungen gäbe. Ein Zustand ist immer nur für den Zeitpunkt einer Beobachtung dokumentierbar (vgl. das Gedankenexperiment „Schrödingers Katze“).

Wie aber kommt es in einem *Prozess des Organisierens*, und nicht etwa in der Organisation eines Prozesses, zur Gestaltung erwünschter Umwelten (soziale Ökologien)? „Das Modell des Organisierens gründet auf der Auffassung, dass Ordnung eher auferlegt als entdeckt wird, weil Handlung Erkenntnis definiert. (...) Diese ursprüngliche Setzung von Realität ist das, was durch das Wort *Gestaltung* festgehalten wird.“ (WEICK 1985, S. 238) Das bedeutet, dass dem Erkennen einer Veränderung die gestaltende Tätigkeit vorausgeht und diese sich erst retrospektiv durch kognitive Rekonstruktion zeigt. „Wenn die Leute ihre Umgebung verändern wollen, müssen sie sich selbst und ihr Handeln ändern – nicht jemand anderen.“ (ebd., S. 219) Dazu ist die zeitweise Auflösung von Routinen und Regeln im Umgang mit Praxis erforderlich, um eine neue Basis für verändertes Verhalten zu schaffen. Gleichzeitig braucht es, um

effektiv handeln zu können, routinisierte, eingespielte Abläufe. In der Organisations- und Innovationsforschung wird dies als das *Basisdilemma des Organisierens* bezeichnet: „Organization and learning are essentially antithetical ... to learn is to disorganize and increase variety. To organize is to forget and to reduce variety.“ (WEICK/WESTLEY 1996, S. 440).

In einem *Metalog* spricht Gregory BATESON mit seiner Tochter über die Paradoxie der Veränderung von Regeln. Als es im Gespräch um Denkschemata in Analogie zur Arbeit eines Druckers geht, sagt der Vater zu ihr: „Wir alle haben eine Menge fertiger Redewendungen und Vorstellungen, und der Drucker hat fertige Druckstöcke, die alle in Redewendungen angeordnet sind. Wenn aber der Drucker etwas Neues drucken will – sagen wir mal, irgendwas in einer neuen Sprache, dann muss er diese alte Ordnung der Buchstaben aufbrechen. Und so ist es auch, wenn wir etwas Neues denken oder sagen wollen, dann müssen wir all unsere fertigen Vorstellungen aufbrechen und die Teile mischen.“ (BATESON 1985, S. 47) Der Vorteil an transdisziplinärer Arbeit ist es, dass die einzelnen Ordnungen im Dialog aufgebrochen werden können und sich zu einer neuen vermischen lassen. Die Erhöhung von Diversität innerhalb einer Organisation führt zum Prozessmusterwechsel durch interne Spannungsverhältnisse. Die sich daraus entwickelnden, zeitlich verzögert wahrnehmbaren, neuen Ordnungsmuster verdanken sich der Störung, Aufhebung, Vermischung und/oder Variation der beteiligten verkörperten und vergegenständlichten Ideen. Dialogbereitschaft und -kompetenz rücken in den Mittelpunkt gestaltungsorientierter Forschung, um organisierte Kooperation herzustellen. Gestaltungsbasierte Veränderungen sozialer Umwelten werden hergestellt durch eine Vernetzung unterschiedlicher Ideen und Denkstile (vgl. KRUSE 2004). Damit steigen die Anforderungen an die Ambiguitätstoleranz beteiligter Akteure bei gleichzeitigem Autoritätsverlust disziplinierter Expertise.

Dialog und Gestaltung haben eine gemeinsame Gewöhnung im Umgang miteinander zur Voraussetzung, um eingeprägte Denkstile zu überschreiten (*transcendere*) und gemeinsam geteiltes Zielwissen auszugestalten. Das bedeutet, sich auf einen langwierigen und experimentellen Prozess einzulassen, in dem Kommunikation häufig misslingen kann. „Es gibt Kommunikation jedesmal, wenn in einem Bereich von Strukturkoppelung Verhaltenskoordination auftritt.“ (MATURANA/VARELA 2010, S. 212) Es ist ganz entscheidend, dass Kommunikation nicht bloß eine Übermittlung von Botschaften oder Informationen ist, sondern eine *Praxis der Verhaltens- und Handlungskoordination*. Sie ist wirkungslos, wenn sie keinen Unterschied macht. Kommunikation gelingt in der Regel allerdings nur im Anschluss an vorangegangene Kommunikation, also an bereits bestehende „Verhaltensprogramme“, und diese sind wiederum abhängig von dem, was man sehen kann, also mithilfe welcher Rationalität beobachtet wird. Daher muss immer schon ein stabiler Background vorausgesetzt werden, um eine Variation zur Geltung zu bringen (vgl. LUHMANN 1992, S. 560 f.). Je ferner sich also die disziplinären Zugehörigkeiten stehen, desto unwahrscheinlicher ist es, dass Kommunikation gelingen kann. Oder anders gesagt: „Je größer die Differenz zweier Denkstile, umso geringer der Gedankenverkehr.“ (FLECK 2012, S. 142)

Die Paradoxie organisierten Gestaltens lässt sich nicht aufheben, aber durch eine Institutionalisierung von Reflexivität als *produktives Spannungsfeld organisationaler Gestaltung* wachhalten. *Institutionelle Reflexivität* (MOLDASCHL 2005) führt in einen Organisationskontext „Metaregeln zur Überprüfung von Regeln“ (MOLDASCHL 2010a, S. 96) ein. Das sind interne und externe Feedbackschleifen der Selbstbeobachtung und Selbstkritik, um einen kontinuierlichen Verbesserungsprozess (KVP) in Gang zu halten.

5. Transdisziplinäre Vergemeinschaftung: ein Schlussplädoyer

„... jeder interkollektive Gedankenverkehr habe eine Verschiebung oder Veränderung der Denkwerte zur Folge.“

(FLECK 2012, S. 143)

In den ersten beiden Kapiteln erschien Transdisziplinarität einmal als *Reparaturprinzip*, ein anderes Mal als *neue Konstellation von Wissenschaft und Gesellschaft*. Dies sind zwei Seiten einer historischen Wissenschaftsentwicklung: Die Ausdifferenzierung und Partikularisierung des Wissens bedarf einer Reorganisation auf höherer Stufe, um zergliederte Teilbestände in problematisierungsfähige Gegenstände zusammensetzen. Gleichzeitig erfordert dies eine andere Organisationsform, denn relevantes Wissen wird nicht bloß in den Universitäten und ihren Disziplinen erzeugt, sondern in jeder partikularen Praxisform. Ohnehin sind Wissensproduktion und die Gestaltung sozialer Umwelten keine Einzelleistungen „großer“ Persönlichkeiten (vgl. MERTON 1983) oder privilegierter Institutionen, sondern ein kollektives Projekt. Hinter jedem Individuum, jeder Organisation und Institution liegt eine soziale Struktur des Symbolischen (BEETZ 2014) und der Sprache (HUMBOLDT 1968, S. 432).

Bei wissenschaftlichen Disziplinen handelt es sich um *stabile Denkkollektive*, wogegen losere Gruppierungen, die sich in transdisziplinären Arrangements bilden, einen *momentanen* Charakter aufweisen. „Existiert eine größere Gruppe lange genug, so fixiert sich der Denkstil und bekommt formale Struktur. Die realisierende Ausführung dominiert über die schöpferische Stimmung, die auf ein gewisses diszipliniertes, gleichmäßiges, diskretes Niveau sinkt.“ (FLECK 2012, S. 135 f.) Ein Vorteil von Transdisziplinarität ist, sofern sie nicht scheitert, dass sie zu Umwegen führt und pfadabhängige Wanderer, die sich von ihren eingeschlagenen Wegen abhängig wähnen, irritiert und zu einem Bewusstseinswandel anregen (kann). Als „die wichtigste erkenntnistheoretische Bedeutung des interkollektiven Denkverkehrs“, wozu transdisziplinäre Kontexte zählen, sieht Ludwik FLECK (2012, S. 144) die *Denkstilveränderung*, „d. h. Veränderung der Bereitschaft für gerichtetes Wahrnehmen“. Eine veränderte Wahrnehmungsbereitschaft „gibt neue Entdeckungsmöglichkeiten und schafft neue Tatsachen“. Zudem führen exogene Einflüsse, also das Eindringen denkstilfremder Ideen, zur Weiterentwicklung und Öffnung des Denkbaren, wogegen *intrakollektiver Denkverkehr* zur

„Bestärkung der Denkgebilde führt“ (ebd., S. 140). Erkenntnisfortschritt ist von Transdisziplinarität also zu erwarten, sofern signifikante Praktikenveränderungen der Wissensproduktion zugrunde liegen.

Transdisziplinarität ermöglicht, dass sich die Beteiligten von einer *schöpferischen Stimmung* leiten lassen. Sie können nicht dagewesene *Als-ob-Realitäten* imaginieren (Zielwissen) und die jeweils disziplinierten Routinen durch Einführung reflexivitätsfördernder Metaregeln partiell außer Kraft setzen. Und doch bedarf es wieder der Schließung, um das Zielwissen zu vergegenständlichen, also handlungsfähig zu sein. Die Gestaltungsperspektive impliziert dabei immer beides: zum einen die Bewusstwerdung gemeinsamer Ziele und Umsetzungsstrategien (Systemwissen, Zielwissen, Transformationswissen), mithin eine Öffnung gepflogener Denkweisen, zum anderen die Konstruktion sozialer Umwelten und damit eine Schließung der Wissensproduktion für den Übergang in eine andersartig ausgerichtete *Ko-Praxis*.

Der Prozess der Schließung und Gestaltung als aktiver Kooperation kann als *transdisziplinäre Vergemeinschaftung* beschrieben werden. Es kommt zur Herausbildung eines neuen Denkkollektivs mit breiteren Wahrnehmungskapazitäten. Wenn es im Prozess der Vergemeinschaftung zur Entwicklung einer *gemeinsamen Denksprache* kommt, so eröffnen sich auch für Gestaltung bislang unbeschrittene Wege (vgl. Kapitel 3.1).

Theoretisch ist es einleuchtend, dass ein Gestaltungsprozess einige Zeit in Anspruch nimmt, um sich dessen besser bewusst zu werden, was man tut. Die alltagspraktische Vollzugswirklichkeit ist jedoch durch Klagen über Sachzwänge und Zeitnotstand strukturiert. Folgt man der hier vorgeschlagenen Perspektive der Gestaltung, so enttarnen sich diese Beschwerden als *idea fixa*: ein Denkwang, der sich selbst bestätigt. Mit allen Konsequenzen wird sie zur *self-fulfilling prophecy*, „Denken in Zirkeln“, welches diese Realität durch Vergegenständlichung des Imaginierten erst hervorbringt. „Handlung, Wahrnehmung und Sinngebung stehen in einer zirkulären, fest gekoppelten Beziehung, die einer sich selbst bestätigenden Aussage ähnelt.“ (WEICK 1985, S. 229) Weil wir so handeln, als müssten wir diese und jene Dinge tun, nehmen wir die Produkte dieses Handelns als eine unumstößliche Tatsache wahr. Wenn ich davon überzeugt bin, andere Menschen wären stets auf ihre eigenen Interessen bedacht und würden mich strategisch ausnutzen, so begegne ich ihnen mit Misstrauen und Ablehnung. Meine Umwelt reagiert darauf wahrscheinlich ebenso mit Ablehnung und Misstrauen, was meine Vermutung bestärkt, sie wären nur auf ihren eigenen Vorteil aus (vgl. ebd. 1985, S. 229 f.) „Eine sich selber erfüllende Prophezeiung ist eine Annahme oder Voraussage, die rein aus der Tatsache heraus, dass sie gemacht wurde, das angenommene, erwartete oder vorhergesagte Ereignis zur Wirklichkeit werden lässt und so ihre eigene ‚Richtigkeit‘ bestätigt.“ (WATZLAWIK 2012, S. 91)

Peter L. BERGER sieht in solchen „unumstößlichen Tatsachen“ bzw. alternativlosen Realitäten („Ich muss“) eine Selbsttäuschung (*mauvaise foi*) am Werke. „Mauvaise foi ist, wenn man als notwendig ausgibt, was tatsächlich im eigenen Belieben steht, Flucht vor der Freiheit also, feiges Kneifen vor der ‚Agonie der Wahl‘. (...) Der Mensch ist nur, weil er frei ist

und seiner Freiheit nicht ins Auge sehen will, zu *mauvaise foi* fähig. *Mauvaise foi* ist der Schatten der Freiheit, und nach Sartres berühmtem Wort sind wir ‚zur Freiheit verurteilt‘.“ (BERGER 1984, S. 157) Das Zusammenkommen unterschiedlich disziplinierter Menschen macht es möglich, gemeinsam über solche imaginierten (und deshalb faktischen) Zwänge nachzudenken und ihnen mithilfe gestaltungsbasierter Forschung Alternativen entgegenzusetzen.

Literatur

- BATESON, Gregory: Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven. Frankfurt am Main 1985
- BERGER, Peter L.: Einladung zur Soziologie. München 1984
- BEETZ, Michael: Kraft der Symbole. Wie wir uns von der Gesellschaft leiten lassen und dabei die Wirklichkeit selbst mitgestalten. Konstanz/München 2014
- BÜCHNER, Stefanie: Soziale Arbeit als transdisziplinäre Wissenschaft. Zwischen Verknüpfung und Integration. Wiesbaden 2012
- EIBL, Karl: Kultur als Zwischenwelt. Eine evolutionsbiologische Perspektive. Frankfurt am Main 2009
- FLECK, Ludwik: Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv. Frankfurt am Main 1980
- GIBBONS, Michael u. a.: The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies. London et al. 1994
- GLÄSER, Jochen: Wissenschaftliche Produktionsgemeinschaften. Die soziale Ordnung der Forschung. Frankfurt am Main/New York 2006
- HUMBOLDT, Wilhelm von: „Gesammelte Schriften“. Hrsg.: LEITZMANN, Albert; GEBHARDT, Bruno; RICHTER, Wilhelm. Berlin/Leipzig, Preußische Akademie der Wissenschaften. Bd. IV (1903–1936). Nachdruck 1968
- HUME, David: Traktat über die menschliche Natur. Buch 1. Über den Verstand. Hamburg 1989
- KRUSE, Peter: next practice. Erfolgreiches Management von Instabilität. Offenbach 2004
- LATOUR, Bruno: Elend der Kritik. Vom Krieg um Fakten zu Dingen von Belang. Zürich/Berlin 2007
- LUHMANN, Niklas: Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt am Main 1992
- LUHMANN, Niklas: Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main 1992
- LUHMANN, Niklas: Ich sehe was, was Du nicht siehst. In: Ders.: Soziologische Aufklärung 5. Konstruktivistische Perspektiven. Wiesbaden 1990, S. 228–234
- MANNHEIM, Karl: Ideologie und Utopie. Bonn 1929
- MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J.: Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens. Frankfurt am Main 2010
- MERTON, Robert K.: Auf den Schultern von Riesen. Ein Leitfaden durch das Labyrinth der Gelehrsamkeit. Frankfurt am Main 1983
- MITTELSTRASS, Jürgen: Transdisziplinarität – wissenschaftliche Zukunft und institutionelle Wirklichkeit. Konstanz 2003

- MITTELSTRASS, Jürgen: Das Absolute und das Relative. Thesen zur Perspektivität des Wissens und der Welt. In: ASTROH, Michael u. a. (Hrsg.): Dialogisches Handeln. Eine Festschrift für Kuno Lorenz. Heidelberg/Berlin/Oxford 1997, S. 77–89
- MOLDASCHL, Manfred: Depistemologie des Organisationslernens. Beiträge zur Wissenschaft des Scheiterns. In: HEIDSIEK, Charlotte; PETERSON, Jendrick (Hrsg.): Organisationslernen im 21. Jahrhundert. Frankfurt am Main 2010a, S. 89–100
- MOLDASCHL, Manfred: Was ist Reflexivität? Papers and Preprints of the Department of Innovation Research and Sustainable Resource Management (BWL IX). Chemnitz University of Technology, No. 11/2010 (2010b)
- MOLDASCHL, Manfred: Institutionelle Reflexivität. Zur Analyse von „Change“ im Bermuda-Dreieck von Modernisierungs-, Organisations- und Interventionstheorie. In: FAUST, Michael; FUNDER, Maria; MOLDASCHL, Manfred (Hrsg.): Die „Organisation“ der Arbeit. München/Mering 2005, S. 355–382
- MOLDASCHL, Manfred: Reflexivität. Zur Bestimmung und Anwendung der Kategorie in Organisationsforschung, Beratung und Gestaltung. Working Papers. TU München 2000
- NASSEHI, Armin: Die letzte Stunde der Wahrheit. Warum rechts und links keine Alternativen mehr sind und Gesellschaft ganz anders beschrieben werden muss. Hamburg 2015
- NOWOTNY, Helga; SCOTT, Peter; GIBBONS, Michael: Wissenschaft neu denken. Wissen und Öffentlichkeit in einem Zeitalter der Ungewissheit. Weilerswist 2005
- POHL, Christian; HIRSCH HADORN, Gertrude: Gestaltungsprinzipien für die transdisziplinäre Forschung. München 2006
- RHEINBERGER, Hans-Jörg: Experimentalsysteme und epistemische Dinge. Eine Geschichte der Proteinsynthese im Reagenzglas. Frankfurt am Main 2006
- RUSSELL, Bertrand: Philosophie des Abendlandes. Zürich 2009
- SCHMAUKS, Dagmar: Untersuchung nicht-kooperativer Interaktionen. In: ASTROH, Michael; GERHARDUS, Dietfried; HEINZMANN, Gerhard (Hrsg.): Dialogisches Handeln. Eine Festschrift für Kuno Lorenz. Heidelberg/Berlin/Oxford 1997
- SELKE, Stefan: Öffentliche Soziologie als Komplizenschaft. Vom disziplinären Bunker zum dialogischen Gesellschaftslabor. Zeitschrift für Theoretische Soziologie (im Erscheinen)
- SPÄTE, Katrin: An Grenzen arbeiten. Soziologische Beobachtungen zum Management disziplinierten Problemlösens am Beispiel des Konzepts „Transdisziplinarität“. In: BÜHRMANN, Andrea D.; HORWITZ, Matthias; SCHLIPPENBACH, Sabine von; STEIN-BERGMANN, Dorothea (Hrsg.): Management ohne Grenzen. Grenzüberschreitende Zusammenarbeit erfolgreich gestalten. Wiesbaden 2013, S. 23–39
- VAIHINGER, Hans: Philosophie des Als Ob. System der theoretischen, praktischen und religiösen Fiktionen der Menschheit auf Grund eines idealistischen Positivismus. Leipzig 1923
- WAGNER, Felix; GRUNWALD, Armin: Reallabore als Forschungs- und Transformationsinstrument. Die Quadratur des hermeneutischen Zirkels. In: GAIA. Ökologische Perspektiven für Wissenschaft und Gesellschaft (2015) 1, S. 26–31
- WATZLAWICK, Paul: Selbsterfüllende Prophezeiungen. In: Ders. (Hrsg.): Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus, München 2012, S. 91–110
- WATZLAWICK, Paul: Wie wirklich ist die Wirklichkeit? München 2009

WEICK, Karl E.: Der Prozess des Organisierens. Frankfurt am Main 1985

WEICK, Karl E.; WESTLEY, Frances: Organizational learning. Affirming an oxymoron. In: CLEGG, Stuart R.; HARDY, Cynthia; NORD, Walter T. (Eds.): Handbook of organization studies. London 1995, S. 440–458

WEINGART, Peter: Neue Formen der Wissensproduktion. Fakt, Fiktion und Mode. In: TA-Datenbank-Nachrichten (1999) 3/4, S. 48–57

3. Ausgewählte Methoden gestaltungsorientierter Forschung und Programmreflexion

Werner Fricke

Evaluation zwischen Reflexion, kooperativer Bewertung und Beratung: die Rolle des Critical Friend

Der Beitrag systematisiert und reflektiert die Erfahrungen des Autors im Rahmen der begleitenden Evaluation einer Entwicklungspartnerschaft (EP) aus dem EQUAL-Programm der EU im Zeitraum von 2005 bis 2007. Der vorgestellte Ansatz hat nach wie vor Aktualität. Er gibt für die Diskussionen über eine gestaltungsorientierte Forschung relevante Anregungen. In dieser EP ging es inhaltlich und methodisch um die Entwicklung von Instrumenten und Vorgehensweisen zur besseren Integration von Migrant/-innen in den ersten Arbeitsmarkt. Für die formative Evaluation wurde ein Prozessansatz gewählt, der die Bewertung und Beratung der Projektakteure im Entwicklungsprozess kombinierte. Die Rolle des Autors als Evaluator in dieser EQUAL Entwicklungspartnerschaft wird als „Critical Friend“ bezeichnet. Im Rahmen der aktuellen Diskussion zur gestaltungs-basierten Forschung gibt das Konzept wertvolle Anregungen.

1. Der Critical Friend als Evaluator

Evaluation zwischen Reflexion, kooperativer Bewertung und Beratung – so lässt sich meine Praxis formativer Evaluation auf den Punkt bringen. Mein Verhältnis zu der EQUAL Entwicklungspartnerschaft (EP), die ich evaluiert habe, bezeichne ich als Critical Friend. Ein kritischer Freund zeichnet sich durch Nähe zur EP aus, gleichzeitig aber hält er auch Distanz, wenn er die EP und ihren Entwicklungsprozess bewertet. Die Mischung von freundlicher Nähe und kritischer Distanz führt dazu, dass meine Bewertung nicht – wie oft in der akademischen Welt – aus der Position eines neutralen Beobachters, des üblichen Gutachters oder gar des Konkurrenten erfolgt, sondern aus der Sicht eines Wissenschaftlers, der als Berater am Entwicklungsprozess aktiv beteiligt ist, wenn auch nicht als operativer Partner wie die übrigen Entwicklungspartner.

Im Konzept der formativen Evaluation ist der Critical Friend in der Praxis als Berater, Prozessbeteiligter und außenstehender Bewerter tätig. Wessen Freund aber bin ich? An wen und woran fühle ich mich als Freund gebunden? Ich unterscheide drei Ebenen von Bindungen:

1. Im Verlauf der Evaluation entstehen persönliche Beziehungen zu den Entwicklungspartnern, deren Art und Intensität (a) vom Evaluationskonzept und (b) von der Aufgabe des jeweiligen Projektpartners im Entwicklungsprozess abhängig sind.¹
2. Als Evaluator fühle ich mich außerdem der Aufgabe, dem Ziel und vor allem dem Innovationspotenzial der EP verpflichtet. Es entsteht also eine *Verpflichtung in der Sache*. Auf die Ausschöpfung des Innovationspotenzials hinzuwirken, ist eine der anspruchsvollsten und schwierigsten, vielleicht *die* schwierigste Aufgabe des Critical Friend. Der Grund liegt auf der Hand: Die möglichen (und im Antrag zugesagten) Innovationen in Auseinandersetzung mit dem Kontext des Entwicklungsprojekts tatsächlich zu entwickeln und zu erproben, erfordert von der EP besondere Anstrengungen, die in der Tagesarbeit nicht leicht zu erbringen sind.
3. Schließlich ist der Evaluator als Wissenschaftler seiner Disziplin verpflichtet, d. h. den *Regeln der Erkenntnisgewinnung* und der Bewertung von (neuen) Erkenntnissen, von Entwicklungsprozessen und ihren Ergebnissen.

Diese Vielfalt unterschiedlicher Bindungen und Beziehungen bringt den Critical Friend häufig in ein Dilemma. Es wird noch dadurch verschärft, dass formative Evaluation nicht etwa durch einen Wechsel von Nähe und Distanz gekennzeichnet ist, sondern gerade durch ihre *Gleichzeitigkeit*. Im Folgenden wird an einigen Beispielen der Critical Friend, so wie ich ihn verstehe und praktiziere, erläutert.

2. Der Critical Friend als Berater

Beratende Tätigkeit fand in unserer EP grundsätzlich projektöffentlich statt, d. h. im Rahmen der monatlichen Treffen der EP, in den Reflexionsseminaren und schriftlich durch den jährlichen Evaluationsbericht, in dem ich Vorschläge für die Arbeit der EP für die jeweils nächsten Projektphasen formulierte. Ich legte Wert darauf und betonte regelmäßig, dass der Evaluator keine Stimme in Entscheidungsprozessen hat. Er machte also lediglich Vorschläge, die nach der Diskussion aller Netzwerkpartner akzeptiert oder verworfen werden konnten. Diese Art der Beratung hat zwei Seiten: Einerseits ist der Critical Friend von der Verantwortung befreit, die mit der Realisierung seiner Vorschläge verbunden ist; andererseits muss er die Ablehnung seiner Vorschläge ertragen können.

1 Um das an zwei Beispielen zu verdeutlichen: Wer als externer Evaluator tätig ist, sich auf Bewertung von Entwicklungsprozess und Entwicklungsergebnis nach einem Kanon „objektiver“, d. h. einseitig wissenschaftlich definierter oder sonstwie (zum Beispiel vom Auftraggeber) vorgegebener Kriterien beschränkt, wird kaum persönliche Beziehungen zu den Projektpartnern entwickeln wollen oder können. Im Falle formativer Evaluation entstehen persönliche Beziehungen zu den operativen Partnern der EP, sie sind aber zum Koordinator anders als zu den übrigen Netzwerkpartnern.

Anders formuliert: Als Berater greife ich zwar in den Entwicklungsprozess ein, habe aber außer durch meine Argumente keinen Einfluss darauf, wie die Akteure im Prozess reagieren. Ich kann lediglich bei der nächsten Evaluationsrunde auf die Folgen aufmerksam machen, die aus Annahme oder Ablehnung meiner Vorschläge resultieren. Dies erfordert einige Distanz des Critical Friend auch sich selbst und seiner Arbeit gegenüber. Das Dilemma hat noch eine zweite Seite. Wenn der Critical Friend als Berater tätig wird, nehmen ihn alle Prozessbeteiligten – wie auch er sich selbst – gleichzeitig als den bewertenden Evaluator wahr, der – obgleich zu einem späteren Zeitpunkt – die EP bewertet. Diese doppelte Funktion als Berater und Bewerter kann dem Critical Friend einen Einfluss auf den Entwicklungsprozess verschaffen, der über die Kraft seiner Argumente hinausgeht. Damit umzugehen, erfordert von allen Beteiligten nicht nur Fingerspitzengefühl und Einfühlungsvermögen, sondern auch Souveränität und Mut. Der Critical Friend muss sich vor allem davor hüten, seiner Beratung bewusst oder unbewusst durch Hinweise auf seine bewertende Funktion Nachdruck zu verleihen.

3. Der Critical Friend als Bewerter der EP

Im Rahmen formativer Evaluation entwickelt der Critical Friend die Kriterien zur Bewertung der Netzwerkarbeit, des Entwicklungsprozesses und seiner Ergebnisse, insbesondere der Innovationen, gemeinsam mit den operativen Partnern. Die beiden Besonderheiten dieses Verfahrens sind:

- ▶ Bewertungskriterien werden prozess- und aufgabenbezogen und
- ▶ im Dialog mit allen Entwicklungspartnern entwickelt.

Kritiker/-innen des Konzepts formativer Evaluation wenden häufig ein, dass die Evaluation bei diesem dialog- und prozessbezogenen Verfahren zu sehr eine Einzelfallbewertung sei, weil sie auf die Anwendung „objektiver“ oder genereller Bewertungskriterien verzichte. Diese Kritik ist leicht zu entkräften, wenn formative Evaluation dem Konzept der Aktionsforschung folgt.² Ein wesentliches Element von Aktionsforschung ist der Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis.³ Das gilt für die Gewinnung neuer Erkenntnisse ebenso wie für die Bewertung von Entwicklungsprozessen. Wenn der Critical Friend ein Sozialwissenschaftler ist, dann bringt er in den Dialog mit Praxisakteuren (also den Entwicklungspartnern eines EQUAL-Projekts) seine wissenschaftlichen Kriterien und Normen ein, wie es gleichzeitig die Entwicklungspartner mit ihren Praxiserfahrungen tun. Beide Partner, Wissenschaftler wie Praxisakteure, haben

2 Formative Evaluation und Aktionsforschung weisen in der Tat eine Reihe von Gemeinsamkeiten auf. Siehe dazu FRICKE 2005.

3 Als einführende Literatur zur Aktionsforschung empfehle ich GREENWOOD/LEVIN 1998; TOULMIN/GUSTAVSEN 1996, darin besonders den Beitrag von BEINUM/FAUCHEUX/VAN DER VLIST; EIKELAND 2007. In der deutschen Literatur herrscht ganz überwiegend ein verkürztes Verständnis von Aktionsforschung; die wissenschaftstheoretischen Grundlagen werden in der Regel vernachlässigt. Deshalb empfehle ich Literatur aus dem englischen Sprachraum.

in diesem Dialog die Chance gemeinsamen Lernens. Sie sind die Autor/-innen (owner) ihres gemeinsamen Lern- und Reflexionsprozesses und seiner Ergebnisse. Die Praxiserfahrungen der Entwicklungspartner haben das Ergebnis – hier also die gemeinsam erarbeiteten Bewertungskriterien – ebenso geprägt wie die Erfahrungen des Critical Friend als Wissenschaftler. In diesem Kontext gibt es kein individuelles Copyright.

Das dialogische Verfahren bei der Entwicklung prozess- und aufgabenbezogener Bewertungskriterien hat verschiedene Vorteile:

1. Die Kriterien sind dem zu bewertenden Sachverhalt angemessen und berücksichtigen auch den Kontext des Entwicklungsprozesses, der bei EQUAL-Projekten besonders komplex ist (Netzwerkstrukturen, Arbeitsmarktpolitik mit ihren verschiedenen Akteuren, unterschiedliche Transferpartner mit ihren je eigenen Interessen und Handlungskontexten).
2. Die Kriterien werden von allen Projektbeteiligten akzeptiert und verstanden, sie sind ihr gemeinsames „Eigentum“ (ownership).
3. Der Prozess der Selbstreflexion, der der Vereinbarung von Bewertungskriterien vorausgeht, ist wichtig, weil die Entwicklungspartner angesichts der hohen Anforderungen und des schwierigen Umfeldes von EQUAL-Projekten (Arbeitsmarktpolitik, Anforderungen der Programmverwaltung etc.) häufig in Gefahr sind, in ihren Tagesarbeiten zu versinken und „den Kopf zu verlieren“. Leider leistet die Bürokratie der Programmverwaltung hierzu einen erheblichen Beitrag.

Das Verfahren der Entwicklung von Bewertungskriterien im Dialog mit den Entwicklungspartnern stellt einige besondere Anforderungen an den Critical Friend:

- ▶ Er darf in den Dialog nicht mit der Attitüde gehen, über das überlegene (weil wissenschaftliche) Wissen zu verfügen. Diese in der akademischen Welt weit verbreitete Haltung ist der Aktionsforschung fremd. Hier sind wissenschaftliches und Praxiswissen verschiedenartig, aber gleichberechtigt.
- ▶ Der Critical Friend muss nicht nur zuhören können, sondern es auch wollen. Er muss die Arbeit der Entwicklungspartner achten und hoch schätzen. Dazu gehört, dass er sie als Partner akzeptiert, mit ihnen kooperiert und aus der Beobachter- und Bewerterrolle des distanzierten Wissenschaftlers herustritt.
- ▶ Ich will an dieser Stelle nicht verschweigen, dass das dialogische Verfahren der Aktionsforschung Freude bereitet, weil es der Zusammenarbeit mit Praxisakteuren Raum gibt und damit Gelegenheiten nicht nur zu gemeinsamen, sondern auch zu eigenen Lernprozessen des Critical Friend schafft.
- ▶ Reizvoll ist auch die Offenheit des Entwicklungsprozesses. Begleitende Dialoge und Reflexionsseminare haben die Chance, ihn mitzugestalten.
- ▶ Schließlich stellt es eine Motivation für den Critical Friend dar, den Entwicklungsprozess mit seinen Mitteln zu fördern (Beratung, Gelegenheiten zur Reflexion etc.).

Aus der bisherigen Darstellung wird erkennbar, wie produktiv die Nähe des Critical Friend zum Entwicklungsprozess werden kann. Dazu gehört allerdings, dass sich der Critical Friend gleichzeitig seiner Distanz zur Praxis bewusst ist: Er nimmt als Wissenschaftler an dem Dialog mit Praxisakteuren teil. Das heißt, er bringt eigene Kriterien, Perspektiven und Interessen in den Bewertungsprozess mit ein. Seine Aufgabe ist es, Reflexionsprozesse zu organisieren. Das kann er unter anderem deshalb, weil die Zeitstruktur seiner Arbeit anders ist als die der Entwicklungspartner.

4. Typische Konfliktsituationen

In einer Entwicklungspartnerschaft sind der/die Koordinator/-in und der Critical Friend zwei herausgehobene Akteure. Es gibt eine Reihe typischer Konfliktfelder zwischen diesen beiden Funktionen, die im Folgenden exemplarisch dargestellt werden.

- a) Aus einer englischen EP ist mir berichtet worden, dass es zu Konflikten zwischen Evaluation und Koordination kam, weil die Koordination von der Evaluation (in diesem Fall ebenfalls ein Critical Friend) erwartete, vor allem den Erfolg der EP zu bestätigen. Das Interesse der Koordination war verständlich: Es ging darum, die Chancen für ein Anschlussprojekt nicht durch eine kritische Evaluation zu verbauen. Der Konflikt ging so weit, dass die Koordination selbst die Rolle der internen Evaluation übernahm und Daten sammelte, die den erfolgreichen Abschluss des Projekts bestätigen sollten. Es kam zu Doppelarbeiten; schließlich zog sich der Critical Friend aus dem Projekt zurück.
- b) Ein weiterer Konflikt kann aus den unterschiedlichen Funktionen, Arbeitsbedingungen und Sichtweisen von Koordinator/-in und Critical Friend entstehen. Die Koordination vertritt die EP gegenüber der Programmverwaltung. In dieser Funktion ist sie bemüht, den Ablauf des Entwicklungsprojekts als reibungslos darzustellen. Gelingt ihr das nicht, reagiert die Programmverwaltung sofort mit Nachfragen, Auflagen und vielleicht sogar finanziellen Restriktionen. Sie erzeugt damit einen erheblichen Mehraufwand an bürokratischen Arbeiten, den vor allem die Koordination zu leisten hat. Reflexionsprozesse stören da häufig nur. Mit diesem Verhalten läuft die Koordination allerdings Gefahr, das Entwicklungsprojekt lediglich zu verwalten. Innovationspotenziale, auf die die Evaluation aufmerksam zu machen hat, geraten dadurch leicht aus dem Blickfeld – etwa nach dem Motto: Die Evaluation stellt zu hohe Ansprüche.
- c) Ein typisches Konfliktfeld ist zudem das Verhältnis von *Netzwerksteuerung und Critical Friend*. Meiner Erfahrung nach sind Koordinator/-innen von der Vielfalt und dem Umfang ihrer Aufgaben häufig überfordert; Mehrarbeit in erheblichem Umfang ist die Folge. Koordinator/-innen haben die EP zu steuern, die Programmverwaltung zufriedenzustellen, die Aktivitäten der Teilprojekte zu koordinieren, sich mit den schwierigen Kontextbedingungen eines EQUAL-Projekts auseinanderzusetzen, frühzeitig Transferprozesse zu organisieren und bei allem darauf zu achten, dass das Entwicklungsziel nicht aus

dem Blickfeld gerät und auf möglichst innovative Art erreicht wird. Für Reflexion bleibt da wenig Zeit. Der Evaluator kann als Critical Friend zwar bei der Steuerung und Feinsteuerung des Projekts unterstützen, indem er zur rechten Zeit Fragen aufwirft, Dialoge zur gemeinsamen Lösung von auftretenden Problemen initiiert, auch beratend Hinweise gibt – aber es kann vorkommen, dass sich der/die Koordinator/-in dadurch eher gestört fühlt und den Critical Friend als Konkurrenten empfindet. Diese Gefahr besteht vor allem in zentral gesteuerten Netzwerken, weil sie wenig Raum für Initiativen und Dialoge der Projektpartner und des Evaluators bieten und sich zusätzlich durch eine gering entwickelte Konfliktkultur auszeichnen. Im Vergleich zur hierarchischen Steuerung bietet die dezentrale Koordinierung eines Netzwerks ein besseres Arbeitsfeld für den Critical Friend.

Wo aber findet sich ein Koordinator oder eine Koordinatorin, der/die souverän genug ist,

- ▶ sich durch dezentrale Steuerung des Netzwerks zu entlasten,
- ▶ neben der Bewältigung der bürokratischen Anforderungen auch Zeit und Kraft für die inhaltliche Steuerung einer EP zu finden und
- ▶ bei aller Belastung durch die Tagesarbeit Verständnis für Reflexionsprozesse zu haben und darüber hinaus aktiv und kompetent an ihnen teilzunehmen?

Solche Koordinator/-innen sind ideale Partner/-innen für den Critical Friend. Es gibt sie, aber sie sind eher selten. Eine einseitig externe Evaluation, die Bewertungsprozesse nach einem Kanon von „objektiven“ oder anderen vorgegebenen Kriterien vornimmt, auf Beratung und daraus folgende Nähe zum Prozess aber verzichtet, vermisst den „idealen Koordinator“ nicht einmal.

Literatur

- EIKELAND, Olaf: Why Should Mainstream Social Researchers Be Interested in Action Research? In: *International Journal of Action Research* (2007) 1 + 2, S. 38–64
- FRICKE, Werner: Sozialwissenschaftler in Entwicklungsprozessen. Zur Funktion „wissenschaftlicher Begleitung“ in Modellversuchen aus Sicht eines Aktionsforschers. In: HOLZ, Heinz; SCHEMME, Dorothea (Hrsg.): *Wissenschaftliche Begleitung bei der Neugestaltung des Lernens*. Bonn 2005, S. 40–51
- GREENWOOD, Davydd J.; LEVIN, Morten: *Introduction to Action Research*. London 1998
- TOULMIN, Stephen; GUSTAVSEN, Bjørn (Hrsg.): *Beyond Theory. Changing Organizations through participation*. Amsterdam 1996
- VAN BEINUM, Hans; FAUCHEUX, Claude; VAN DER VLIST, René: Reflections on the Epigenetic Significance of Action Research. In: TOULMIN, Stephen; GUSTAVSEN, Bjørn (Hrsg.): *Beyond Theory. Changing Organizations through participation*. Amsterdam 1996, S. 179–201

Anhang: Aufgaben des Critical Friend

(1) Datensammlung

Die Informationen, auf deren Grundlage ich als Critical Friend beratend und bewertend tätig wurde, gewann ich durch die Teilnahme an Treffen der EP, bei Besuchen der Teilprojekte und durch Leitfaden-gestützte Interviews mit allen Projektpartnern. Außerdem wurden mir die regelmäßigen Sachberichte der Projektpartner und die Protokolle der monatlichen Gesamttreffen der EP zugänglich gemacht.

(2) Organisation von Reflexionsprozessen

Zweimal im Jahr konzipierte und moderierte ich ein ganztägiges Reflexionsseminar, bei Bedarf auch weitere, kürzere Seminare. In diesen Reflexionsseminaren blickten die Entwicklungspartner auf den zurückliegenden Entwicklungsprozess zurück. Die Netzwerkpartner vergewisserten sich in Diskussionen, ob sich der bisherige Prozess an den vereinbarten Zielen orientierte, ob und wo es zu Zielabweichungen gekommen war und welche Konsequenzen daraus zu ziehen waren. Gemeinsam wurden die bisher erreichten Innovationen und Teilinnovationen identifiziert und Kriterien zu ihrer Bewertung erarbeitet und vereinbart. Es ging aber auch darum, sich über noch nicht ausgeschöpfte Innovationspotenziale zu verständigen und zu überlegen, wie sie zu verwirklichen wären. Die Reflexionsseminare trugen wesentlich zum Zusammenhalt des Netzwerks bei; sie unterschieden sich erheblich von den Gesamttreffen der EP, die vorwiegend dem Informationsaustausch und der Projektsteuerung durch den Koordinator dienten.

(3) Erstellung des jährlichen Evaluationsberichts

Einmal pro Jahr erarbeitete ich einen Evaluationsbericht, der auf einem Reflexionsseminar von der Gesamt-EP diskutiert wurde. In diesem Bericht gab ich einen Überblick über den Entwicklungsprozess des jeweils vergangenen Jahres. Prozess und erreichte Ergebnisse wurden nach Kriterien bewertet, die entweder mit der EP bereits vereinbart worden waren oder bei Vorlage des Berichts mit allen Projektpartnern diskutiert wurden. Zusätzlich gingen in die Bewertungskriterien die wissenschaftlichen Regeln der Evaluation ein, die in meinem Fall dem Konzept der Aktionsforschung entstammten.

(4) Beratung

Beratende Tätigkeit fand grundsätzlich projektöffentlich statt, d. h. im Rahmen der monatlichen Treffen der EP, in den Reflexionsseminaren oder schriftlich durch den jährlichen Evaluationsbericht, in dem ich Vorschläge für die Arbeit der EP in den nachfolgenden Projektphasen formulierte. Ich legte Wert darauf und betonte regelmäßig, dass der Evaluator keine Stimme in Entscheidungsprozessen hat. Er machte also lediglich Vorschläge, die nach der Diskussion aller Netzwerkpartner akzeptiert oder verworfen werden konnten. Diese Art der Beratung hat zwei Seiten: Einerseits ist der Critical Friend von der Verantwortung befreit, die mit der Realisierung seiner Vorschläge verbunden ist; andererseits muss er die Ablehnung seiner Vorschläge akzeptieren können.

Hermann Novak

Kooperative Fallbearbeitung

Eine Möglichkeit zur Sicherung und Weiterentwicklung von Forschungs- und Gestaltungsqualität

Der Beitrag thematisiert einen Ansatz, der kooperative Fallbearbeitung genannt wird. Es wird dargestellt, dass es sich nicht um eine weitere pädagogisch motivierte Methode im Kontext kontinuierlicher Verbesserungsprozesse handelt. Ausgehend von zwei Erfahrungsräumen, einerseits einer Praxis-Praxis-Konstellation, andererseits einer Praxis-Wissenschafts-Konstellation, wird der theoretische und konzeptionelle Hintergrund des Ansatzes vorgestellt. Die kooperative Fallbearbeitung leistet einen Beitrag sowohl auf der Seite der Praxisgestaltung als auch auf der Seite der gestaltungsorientierten Forschung und kann eingebunden werden in das Konzept der mitforschenden Praxisakteure und der mitlernenden und mitgestaltenden Wissenschaft. Als Realvision ist die kooperative Fallbearbeitung eine besondere Form wissenschaftlicher und alltagsbezogener Evaluation.

1. Anlass und Ausgangspunkt für die thematisierte kooperative Fallbearbeitung als funktions- und hierarchieübergreifender, reflexiver Lern- und Entwicklungsprozess

Trotz einer fundierten Ausbildung an Universitäten, Hochschulen, Fachschulen oder im Rahmen der dualen Berufsausbildung in Betrieben, möglicherweise mit ergänzenden Zusatzqualifikationen und einem in der Praxis erworbenen Erfahrungsschatz, werden Personen bei der Ausübung ihrer beruflichen Aufgaben mit vielfältigen Handlungsproblematiken konfrontiert. Nicht immer können die Herausforderungen ohne Weiteres allein bewältigt werden. Trotzdem versuchen sie zunächst die entstandene Hürde zu überwinden und wiederholen daher möglicherweise Lösungen, die sich aus ihrer persönlichen Sicht in der Vergangenheit bewährten, und vermeiden Strategien, die sich in ihren Augen nicht bewährt haben. Aber auf der anderen Seite tauchen eventuell Zweifel auf, ob nicht doch unter Umständen jene Wege der Problemlösungen, die nicht gewählt wurden und sich folglich nicht bewähren konnten, zu vielleicht besseren Ergebnissen geführt hätten.

Um aus diesen oder ähnlichen Zwickmühlen herauszukommen, wird in medizinischen, sozialen, erzieherischen und pädagogischen Berufsfeldern seit Längerem auf gegenseitige

Hilfestellung gesetzt. Sie ist bekannt unter den Begriffen „Balint-Gruppe“ (siehe BALINT 1954 und 2001), Teamsupervision und Coaching. Auch für Probleme im Kontext des betrieblichen Managements wurde das kollegiale Gespräch als Methode entdeckt und pragmatisch angewandt (siehe FRANZ/KOPP 2003). Gerade die mittlerweile an Kliniken institutionalisierten sogenannten Schmerzkonferenzen erweitern mit einem interdisziplinären und inter- sowie multiprofessionellen Ansatz (siehe DEUTSCHE SCHMERZGESELLSCHAFT 2012) die üblicherweise durch Berufsschneidungen gesetzten inhaltlichen Blickwinkel und Erfahrungsräume durch soziale Kooperationen. Mit diesen Formen professioneller und kollegialer Unterstützung können die vielfältigen Zusammenhänge, Abhängigkeiten, vorerst nicht bedachten Folgewirkungen von Handlungsproblematiken, die Hintergründe von Ärger, die Entstehung kritischer Situationen und bislang persönlich erlebten Ungereimtheiten ausgeleuchtet werden. Dabei spielen nicht nur Verstand und Logik, sondern auch Intuition, Bauchgefühl und Emotion eine Rolle. Durch die umfassende und ganzheitliche Betrachtung einer vorhandenen Problematik können neue Lösungsansätze entwickelt werden.

Aber auch auf anderen Ebenen zeichnen sich seit geraumer Zeit Entwicklungen kooperativen Handelns und Forschens zur Problemlösung ab und werden zum Beispiel unter der Überschrift „Reallabor“ zusammengefasst. Es geht um eine neue Form der wissenschaftlichen Bearbeitung von Fragen einer nachhaltigen Entwicklung in urbanen Räumen unter Beteiligung unterschiedlicher wissenschaftlicher und gesellschaftlicher Akteure. „Für das Entstehen neuer Ideen und Innovationen kommt der interdisziplinären Zusammenarbeit und der Einbeziehung von nicht-wissenschaftlichen Akteuren in der Forschung eine immer wichtigere Rolle zu“ (MINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND KUNST BADEN-WÜRTTEMBERG 2015, S. 2).

Die hier zum Ausgang genommenen Formen der kooperativen Fallbearbeitung basieren auf zwei unterschiedlichen Projekten, und zwar auf dem im Zeitraum zwischen 2008 und 2011 aus Mitteln des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Entwicklungsprojekts „kompetenz&innovation.bawü“ und dem vom BMBF geförderten und vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) fachlich betreuten Modellversuch „Ganzheitliches Qualitätsmanagementsystem in der lern(er)orientierten Berufsausbildung“ (Q:LAB), der zum BIBB-Förderschwerpunkt „Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung“ gehörte. Bei „kompetenz&innovation.bawü“ war das Ziel die Förderung dynamischer Praxis-Wissenschafts-Beziehungen zur Gestaltung von Arbeit – Bildung – Innovationen im Rahmen einer Innovationen und damit Beschäftigung sichernden Standortstrategie. Leitgedanke war, dass offene und handlungsrelevante Fragestellungen aus Sicht der Praxis der Interessenvertretung in den Wissenschafts- und Forschungskontext einfließen – und umgekehrt wissenschaftlich abgesichertes Wissen bei der Bearbeitung von Handlungsproblematiken der Praxis zur Verfügung gestellt wird. Gemeinsam sollten kreative Problemlösungen erarbeitet und Handlungs- und Forschungsdesiderate entdeckt werden. Leitgedanke des Modellversuchs Q:LAB ist, dass Ausbildungsqualität nicht durch Anweisungen gesichert oder durch Schulun-

gen vermittelt werden kann. Ausbildungsqualität ist, entgegen anderer anzutreffender Vorstellungen insbesondere im Kontext technizistischer Ansätze, das Ergebnis von dialogischen, funktions- und hierarchieübergreifenden, individuellen und kollektiven Analyse-, Aushandlungs-, Lern-, Entwicklungs- und Gestaltungsprozessen. Grundlage dafür ist das Transparentmachen und die Reflexion der Sinn- und Bedeutungszusammenhänge aller betrieblichen Akteure über den Stellenwert und die Bedeutung der Berufsausbildung, ihrer Zukunft und die Qualität der Berufsausbildung, das Herausarbeiten der unterschiedlichen Vorstellungen und Ansprüche an sie sowie gemeinsam getragener Einschätzungen. Es geht dabei um den Diskurs über Meinungen, Standpunkte, Perspektiven und Perspektivenvariationen. Es geht um die Diskussion über Visionen, gemeinsame Bilder der Gegenwart und Zukunft und die Entwicklung gemeinsamer Begriffe. Damit ist angesprochen, dass die Sicherung und Entwicklung der Ausbildungsqualität ein sozialer Prozess und nicht ein technischer Messvorgang ist.

Irritierend könnte der Begriff „lern(er)orientierte Berufsausbildung“ sein. „Lernorientiert“ nimmt Bezug auf den Charakter der Berufs(aus)bildung als Ort, Raum und Möglichkeit des aktiven Erwerbs von Wissen, Fertigkeiten, Kenntnissen und Erfahrungen auf dem Weg von Novizen zu Experten und ist damit Gegenpol einer vermittlungsorientierten Input-Output-Berufsausbildung. „Lernerorientiert“ bezieht sich auf die betrieblichen Akteure, die für die Qualitätsentwicklung, Qualitätssicherung und Qualitätsweiterentwicklung verantwortlich und an diesem Prozess beteiligt sind.

Die kooperative Fallbearbeitung schöpft daraus ihre Bedeutung, da der Q:LAB-Qualitätsentwicklungsansatz von einer erweiterten Akteurskonstellation ausgeht. Er fokussiert nicht allein auf die Auszubildenden, das Ausbildungspersonal oder die Beziehung Ausbildungspersonal – Auszubildende im Kontext eines Tauschhandelns, quasi mit einer Austauschbeziehung nach der Leitlinie „Fachliches Know-how und Erfahrungswissen des Ausbildungspersonals und gute Bewertung für (Leistungs-)Anstrengung und Einfügen in das Sozialsystem durch die Auszubildenden“. Akteure im Kontext der Ausbildungsqualitätsdiskussion sind im Q:LAB-Konzept gemeinsam Auszubildende, Ausbilder und Ausbilderinnen, Ausbildungspersonal aus betrieblichen Einsatzstellen, Ausbildungs- und Personalleitungen, Führungskräfte aus den verschiedenen betrieblichen Funktionsbereichen (zum Beispiel aus Produktion, Verwaltung und Forschung), Betriebsrät/-innen sowie Jugend- und Ausbildungsvertretungen. Damit entsteht ein sozialer, kooperativer, hierarchieübergreifender Lern- und Entwicklungsprozess. Durch die heterogene Zusammensetzung der Qualitätssicherungs- und -entwicklungsgruppen treffen unterschiedliche Sinn- und Bedeutungszusammenhänge, Perspektiven und Bewertungen von anzutreffendem Alltag und den Zukünften bei den Diskursen und Aktivitäten aufeinander und sind Gegenstand bei der Suche nach Problemlösungen.

Das Anwendungsfeld der kooperativen Fallbearbeitung stellt im Kontext des Modellversuchs Q:LAB eine Praxis-Praxis-Konstellation dar, erweitert um das Einbeziehen projektintern angesiedelter wissenschaftlicher Expertise und Wissenschaftsdisziplinen übergreifender Erfahrung. Das Entwicklungsprojekt „kompetenz&innovation.bawü“ arbeitete mit zwei verschie-

denen Anwendungsvarianten der kooperativen Fallbearbeitung. Es handelte sich zum einen um eine Praxis-Praxis-Konstellation, zum anderen um eine Praxis-Wissenschaft-Konstellation.

In allen genannten Fällen stellt die kooperative Fallbearbeitung eine Möglichkeit zur Sicherung und Weiterentwicklung von Praxis-, Forschungs- und Gestaltungsqualität dar. Sie gibt Anregungen und Hilfestellungen, wie Handlungs- und Lernproblematiken gelöst werden können. Hinsichtlich der Vorgehensweise handelt es sich um diskursive-/dialogisch-reflexive bzw. reflexiv-differenzierende Ansätze.

Drei Beispiele aus dem BIBB-Modellversuch „Q:LAB“ zur Anwendung des Instruments „Kooperative Fallbearbeitung“ in der beruflichen Bildung illustrieren dies:

Erstes Beispiel: Es kann sich zum Beispiel um immer wieder auftretende Probleme gleicher Art handeln, für die verschiedenste Lösungen schon entworfen und versucht wurden umzusetzen. Ausbilder und Ausbilderinnen schildern in diesem Zusammenhang das Handeln von Auszubildenden, die gegen bestehende Regel bereits mehrfach verstoßen haben, aber keine der Lösungen tatsächlich wirksam waren. In diesem Zusammenhang wird berichtet von Unpünktlichkeit bei der Abgabe von Arbeitsnachweisen und Berichtsheften, wiederholt unsachgemäßem Arbeiten, Ausfallzeiten in der Berufsschule oder Lernverweigerung. Gespräche haben nichts gebracht. Ausbilderinnen und Ausbilder haben zwar eigene Alltagstheorien für diese Vorfälle, aber sie kommen nicht weiter, sind sozusagen mit „ihrem Latein am Ende“. Ausbilder/-innen sind hilflos, weil nichts fruchtet, Betriebsrat und die JAV sind ratlos.

In der Fachabteilung ist der Auszubildende demgegenüber von den erwachsenen Beschäftigten anerkannt, da er hilfsbereit ist, seine Arbeit engagiert macht und hinlangt, wie es so schön heißt. Die Firma drängt aber angesichts der Häufigkeit des abweichenden Verhaltens auf disziplinarische Maßnahmen, da der Auszubildende gegen Regeln verstößt. Also mit härteren Sanktionen drohen und umsetzen? Oder gibt es einen anderen Weg?

Zweites Beispiel: Ausbilderinnen und Ausbilder geraten manchmal bei der Sicherung der Ausbildungsqualität in betrieblichen Versetzungsstellen in ein Spannungsverhältnis zwischen Ausbildungs- und Lernzielen und Produktionszielen, vor allem dann, wenn die Prioritätensetzung lautet, Ausführung von nicht immer lernhaltigen Produktionsaufträgen geht vor Ausbildung. Dieser Konflikt führt sie in eine Zwickmühle. Ausbildung braucht das Lernen vor Ort. Ihrer Ansicht nach nicht um jeden Preis, obwohl der Arbeitsprozess mit den verschiedenen Arbeitsplätzen für die Kompetenzentwicklung eine besondere Bedeutung hat. Bisherige Gespräche mit Produktionsverantwortlichen führten eher zu Spannungen im Verhältnis Ausbildung und Betrieb und zu persönlichen Verstimmungen zwischen den Akteuren. Sollte das Ausbildungspersonal deshalb nun den Istzustand zur Vermeidung der weiteren Zuspitzung des Konflikts akzeptieren, Betriebseinsätze auf ein Minimum zurückfahren oder offensiv den Widerspruch aufgreifen und eine tragfähige und nachhaltige Lösung finden?

Drittes Beispiel: Ausbilderinnen und Ausbilder sind gemeinsam mit anderen Personen im Unternehmen verantwortlich für die Weiterentwicklung der beruflichen Bildung. Es handelt sich im Grundsatz um eine jener Aufgaben, die im Rahmen professionellen Handelns im Berufsleben oftmals auftreten und „hinsichtlich ihrer Anforderungsstruktur ergebnisoffen und diffus definiert sind“ (HEISIG 2005, S. 41 f.). Das bedeutet „Handeln unter Unsicherheit“ (siehe BÖHLE/WEIHRICH 2009) mit Ungewissheiten.

Im Kontext technologischer Entwicklungen ändern sich in den Firmen Strukturen und Prozesse. Die zunehmende Verknüpfung von Planung, Verwaltung und Produktion, was zu einer Annäherung der produktionsvorbereitenden, produktionsbegleitenden und direkt produktiven Bereiche führt, wirkt sich sowohl auf Tätigkeitsprofile, Kompetenzen und Qualifikationen als auch auf die bereichsübergreifende Zusammenarbeit aus. Für die betriebliche Berufsbildung stellt sich die Frage, welchen Beitrag sie dazu leisten kann und ob eine berufsübergreifende Berufsbildung und Qualifizierung die adäquate Antwort ist und verstärkt in Angriff genommen werden muss.

Daher ergreift in einem Unternehmen ein Teil des Ausbildungspersonals frühzeitig und vorausschauend, obwohl die „neue“ Fabrik noch nicht abschließend konfiguriert ist, die Initiative und denkt an eine intensivere Zusammenarbeit der gewerblich-technischen mit der kaufmännischen Ausbildung mit berufsübergreifenden Lernphasen jenseits künstlich organisierter Lernmöglichkeiten oder sozialpädagogisch geprägter Aktivitäten. Die Initiative führt nicht zum erwarteten Erfolg. Enttäuschung macht sich bei den Initiatoren breit. Sie haben das Gefühl, gegen eine unsichtbare Wand zu laufen. Eine ihrer ersten Erklärungen deutet darauf hin, dass Berufsegoismen dafür ausschlaggebend sind. Sie möchten trotzdem nicht aufgeben. Die Entwicklung der „neuen“ Fabrik müsse von der Ausbildung her mit unterstützt werden, so ihre Meinung, denn Entwicklungen dieser Art setzen Zeit voraus. Sie als Ausbilderinnen und Ausbilder sind Expert/-innen des Entwickelns von Personen und Expert/-innen der Förderung sozialer Beziehungen. Genau der letztere Punkt, auf den es ihrer Ansicht nach bei technologischen Entwicklungen besonders ankommt, wird vernachlässigt bzw. als zweitrangig eingestuft. Die Ausbilderinnen und Ausbilder wollen daher die Initiative ergreifen, berufliche Bildung als aktiven Teil von Unternehmens-, Organisations- und Personalentwicklung prospektiv ins Spiel zu bringen. Es geht ihnen um die Frage, wie sich Aus- und Weiterbildung in den anstehenden bzw. schon laufenden strategischen Prozess einbringen kann. Für sie wäre dies auch ein Beitrag zur Sicherung einer zukunftsorientierten Ausbildung und zur Verankerung der Berufsbildung im Unternehmen. Die Frage lautet: Aber womit, wie und mit wem kann eine Integration in den Strategieprozess gelingen? Wie können sie nicht-technischen, organisatorischen und sozialen Innovationen als wesentliche Potenziale für Persönlichkeitsentwicklung und persönliche Entwicklungen Gehör verschaffen und anstoßen?

2. Notwendige Klärung: Fallbearbeitung oder Fallberatung?

Es ist zu Beginn des Beitrages kurz der grundsätzlichen Frage nachzugehen: Kollegiale Fallberatung oder kooperative Fallbearbeitung? Zwei kritische Punkte treffen aus unserer Sicht auf eine „kollegiale Fallberatung“ zu. Erstens setzt eine *kollegiale Fallberatung*, genauso wie eine *kollegiale Fallbearbeitung*, die sozialen Konstellationen, also die hierarchischen Machtbedingungen in einem Betrieb oder einer Institution nicht außer Kraft. Es gibt folglich gute Gründe, angesichts der möglichen breiten Beteiligung aller betrieblichen Arbeits- oder Bildungsakteure im Rahmen einer Fallbearbeitung – vom „Chef“ oder des Unternehmensmanagements über Führungskräfte aus den verschiedenen betrieblichen Funktionsbereichen wie z. B. Produktion und Verwaltung, dem Ausbildungspersonal, der Ausbildungsleitung und der Personalleitung, den Auszubildenden, Beschäftigten aus Forschung, Entwicklung, Konstruktion, Verwaltung und direkten und indirekten Bereichen der Produktion, Betriebsräten sowie Jugend- und Ausbildungsververtretungen – von „kooperativer Fallbearbeitung“ zu sprechen. Das Konzept der mitforschenden Akteure mit dem E⁵-Prozess (siehe NOVAK in dieser Publikation) eröffnet Räume für die kooperative Fallbearbeitung in einem kooperativen, hierarchieübergreifenden Reflexions-, Analyse-, Verständigungs-, Aushandlungs- und Gestaltungsprozess. Zweitens ist eine Beratung nicht unbedingt eingebunden in den gesamten Problemlöseprozess, sondern im Grundsatz immer eine „Aktivität von außen“ mit unterschiedlichen Facetten und Bandbreiten von Verbindlichkeiten. Der Beratungsbegriff ist allerdings, zumindest im Alltag, meist nicht positiv belegt. Dazu beigetragen hat die kommerzielle Unternehmensberatung. RESCH weist darauf hin, dass „Berater ... gewöhnlich von Managern in den Betrieb geholt (werden), um im Machtkampf zwischen den Ebenen und Fraktionen des Managements neutral erscheinende Verbündete zu gewinnen. Inhaltlich ist die gewünschte Entscheidung häufig schon vorgegeben, sie muss nur durchgesetzt werden“ (RESCH 2008, S. 49). Die Interessenneutralität kann damit zugespitzt als Täuschung bezeichnet werden. Kooperative Fallbearbeitung inkludiert einen erweiterten Verbindlichkeitsgrad, bezieht in Praxis-Wissenschafts-Konstellationen wissenschaftliche Expertise mit ausgewiesener handlungsleitender Theorie ein und lebt von eingebrachten interessensunabhängigen „reflexiven Interpretations- und Deutungsmustern“. Da Beratung insbesondere in den Sozialwissenschaften als ein Berufs- und Geschäftsfeld definiert wird, weist KURZ (2008) auf die damit verbundenen Fallstricke und die Notwendigkeit höchster Sensibilität hin, weil „ohne Zweifel ... auf Seiten der Soziologie die Gefahr und eine zunehmende Tendenz zur Imitation bzw. Annäherung an kommerzielle Beratungsaktivitäten“ besteht (KURZ 2008, S. 69). Aber auf alle Fälle, ganz gleich ob Fallbearbeitung oder Fallberatung, beteiligte Wissenschaft muss sich selbst beobachten und selbst reflektieren, um ihre Unabhängigkeit als externe Akteure in einer gestaltungsorientierten Forschung zu wahren. Im Übrigen kann sie als Mit-Bearbeiterin im Zusammenhang eines Falls nicht nur inhaltliche und methodische Expertise in den Prozess der Reflexion, der Analyse, des Veränderens und des Mitgestaltens einbringen, sondern auch integriert und begleitend allgemeine Erkenntnisse und somit „möglichst explizites, übertragbares und damit de-kontextualisiertes

Wissen ... schaffen“ (LATNIAK 2003, S. 107). Dieses Wissen kann sowohl unmittelbar wieder in die Fallbearbeitung zurückfließen als auch für weitere wissenschaftliche Forschungs- und Gestaltungsansätze bereitstehen.

3. Der theoretische und konzeptionelle Rahmen der kooperativen Fallbearbeitung

Mit der kooperativen Fallbearbeitung wird die „Fraglosigkeit des Alltags“ überwunden durch Verständigung und Diskurs im Sinne der „professionellen Selbstverständigung“ (LUDWIG 2012a). Das Geltende und die Geltungsansprüche werden überprüft. Aus Subjektperspektive werden Sinn- und Bedeutungszusammenhänge transparent gemacht, gemeinsam getragene Einschätzungen, Meinungen, Standpunkte, Perspektiven und Verknüpfungen herausgearbeitet und reflektiert. Ziel der Variation von Perspektiven der an der kooperativen Fallbearbeitung beteiligten Akteure ist das Entstehen gemeinsamer Bilder und die Entwicklung gemeinsamer Begriffe. Einerseits handelt es sich um eine fundierte Hilfe zur Selbsthilfe, andererseits trägt dies dazu bei, dass Neues entsteht. Quellen von Neuheit sind „bewusst herbeigeführte Begegnungen von Akteuren mit erkennbar differenter Handlungslogik“, „Erzeugung von Dissonanzen“, Provokation von Kontroversen, Ermöglichen von Kollaborationen und Gestaltung von Interaktionen, „die bislang unbekannte Objekte und Praktiken mit Wertschätzung aufladen (vgl. WISSENSCHAFTSZENTRUM BERLIN 2013, S. 45).

Kooperative Fallbearbeitung ist ein kontinuierliches, exemplarisches Lernen mit dem Ziel, situations- und problembezogenes, durch Vergleich identischer oder ähnlich gelagerter Fälle situationsunabhängiges und zugleich dekontextualisiertes, vom Fall, den verglichenen Fällen, abstrahiertes Handlungswissen zu erreichen. Lernen, auch Lernen in wissenschaftlichen Kontexten und wissenschaftlicher Bearbeitung von Problemstellungen, erfolgt im Spannungsverhältnis von Vergewisserung und Ungewissheit (vgl. DEWE 1999). Kennzeichen des Lernens sind Reflexion, Kommunikation, Interaktion und Kooperation. Es geht um die Überwindung „defensiven Lernens“ hin zu „expansivem Lernen“ mit Hinterfragen von Gegenständen und Aufspüren von Sinn- und Bedeutungszusammenhängen zur Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten (vgl. HOLZKAMP 1993).

Defensives Lernen lässt sich als ein Drehen im Kreis charakterisieren, d. h. herrschende Meinungen und Praxen werden gesichert und Konformität hergestellt, ohne sicherzustellen, dass dieselben Probleme sich nicht mehr wiederholen. Am Beispiel der Analysephase des Modellversuchs „Q:LAB“ und der geführten Qualitätsdiskussionen soll dies kurz illustriert werden. Das Handeln von Ausbildern und Ausbilderinnen umfasst sicherlich komplexe Aufgaben. Gesehen wird aber in der Regel nur, dass es um die Vermittlung von beruflichen Kenntnissen und Fertigkeiten geht. Folglich wird daraus abgeleitet – und viele Ausbilder/-innen sehen sich unter Umständen auch so –, dass die Vermittlung von Fach-, Methoden- und Sozialkompetenzen prägend ist für das Handeln als Ausbilder/-in. Erfolg ist die Einflussnahme auf die Auszubildenden,

dass diese sich die in Ausbildungsordnungen genannten Kenntnisse und Fertigkeiten aneignen. Ausbilderhandeln ist in diesem Kontext ausgerichtet auf Steuerung und Intervention der individuellen und ausbildungsorganisationalen Prozesse. Verständigung, Grundvoraussetzung für erfolgreiches Lehren und Lernen, kommt nicht zustande. Er oder sie muss daher manchmal sozusagen zu methodischen Tricks greifen. Trotz bester „Tricks“ (positiv als Motivation via „Kumpeltrick“ vs. negativ als Druck) kommen Ausbilder/-innen in kritische Lehr-Lern-Situationen, „verzweifeln“, suchen Anlässe für das Fehlverhalten von Auszubildenden in deren persönlichen „psychischen Dispositionen“ („Ist halt faul. Da ist Hopfen und Malz verloren.“). Die perfekte Umsetzung der Vorgaben kommt in Gefahr. Da ist es gut, dass es doch einzelne Auszubildende schaffen, Kammer- oder Landessieger bei Berufswettbewerben zu werden. Die Sicherung und Weiterentwicklung der Ausbildungsqualität erfolgt daraus nicht. Der Vermittlungsansatz ist die Krux der Ausbildungspraxis. HOLZKAMP (1993), der die subjektwissenschaftliche Theorie entwickelt hat, spricht vom Lehr-Lern-Kurzschluss: Nicht, was gelehrt wird, wird dadurch auch schon gelernt. Der Lehr-Lern-Kurzschluss begegnet dem Ausbildungspersonal sowohl als „Lehrende“ wie auch als „Lernende“ selbst. In beiden Rollen kommen sie bei vielen Gelegenheiten in kritische, fast unauflösbar erscheinende Situationen und Irritationen. Unzufriedenheit mit einer getroffenen oder erwarteten, jedoch ausgebliebenen Entscheidung entsteht, weil ihre Arbeits- und Lebensinteressen als Subjekte betroffen sind. Die Auflösung des Dilemmas setzt voraus, die „Instruktionsperspektive mit der Lernerperspektive zu vertauschen“ (LUDWIG 2012a). Expansiv ausgerichtete Lern- und Entwicklungsprozesse basieren auf dem Transparent-Machen von Sinn- und Bedeutungszusammenhängen, Aufdecken von Widersprüchen, Herausarbeiten und Reflektieren gemeinsam getragener Einschätzungen und dem Herstellen von Verknüpfungen mit dem Ziel der Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten.

Arbeiten und Lernen, Handeln und Reflexion, Kommunikation und Zusammenarbeit stehen dabei in einem Wechselverhältnis. Das sind nicht nur wichtige Elemente bei der kontinuierlichen Verbesserung der Ausbildung und des Lernens, sondern auch der kooperativen Fallbearbeitung. Dadurch wird auch schon darauf hingedeutet, dass während des Arbeitsalltags sog. Handlungsproblematiken entstehen können, die es sinnvoll machen, sich Zeit zu nehmen und Handlungs-Reflexions-Lern-Schleifen in die Arbeit einzubauen. Voraussetzung ist, dass es gelingt, aus einer Handlungsproblematik eine Lernproblematik herauszufiltern und Gründe zu formulieren, die Lernproblematik zu bearbeiten. Subjekte brauchen Lerngründe für Entwicklungen, aber die Lerngründe müssen für sie eine Bedeutung haben und sie müssen sie im Hinblick auf ihre Arbeits- und Lebenssituation spiegeln können. Wenn die einzige Lernbegründung das Lösen einer unmittelbaren Handlungsproblematik ist, können dieselben Probleme immer wieder auftreten, und letztendlich geht es nur darum, mögliche Bedrohungen abzuwenden. Die Abwehr der Menschen, aus subjektwissenschaftlicher Sicht treffender gesagt, das widerständige Handeln der Subjekte, ist darauf zurückzuführen, dass ihnen die Sinn- und Bedeutungszusammenhänge nicht transparent sind, dass sie sich etwas Objektivem gegenübersehen und diesem scheinbar Objektiven ausgeliefert zu sein einschätzen.

Bei der expansiven Lösung von Handlungs- und Lernproblematiken im Kontext der subjektwissenschaftlich begründeten kooperativen Fallbearbeitung ist ein Moment hervorzuheben, das überaus bedeutsam ist. Es werden „Beziehungen zwischen den Menschen und den Verhältnissen“ und „orientierende Zusammenhänge“ gestiftet (NEGT 2010, S. 207). Im Mittelpunkt steht die „Wiederherstellung der wirklichen Zusammenhänge der Welt. Der aufgeklärte Mensch ist der diese Zusammenhänge begreifende Mensch, und das ist die Grundlage seiner Mündigkeit“ (NEGT 2010, S. 211). Damit lässt sich der Bogen spannen zu den Zielen der Berufsbildung, die sich nicht erschöpfen in der Vermittlung und Aneignung von fachlichen Kenntnissen und Fertigkeiten, sondern deren wesentliche Kennzeichen sich beziehen auf die Entwicklung von beruflicher Mündigkeit, beruflicher Identität und beruflicher Tüchtigkeit (vgl. LIPSMIEIER 1989). Der Begriff Ganzheitlichkeit als Leitlinie der beruflichen Bildung bekommt mit dem Weltbezug (vgl. HOLZKAMP 1993 und NEGT 2010) eine ganz andere, nämlich eine umfassendere, erweiterte Bedeutung als dies in der Berufsbildungsdiskussion in der Regel der Fall ist.

Die kooperative Fallbearbeitung ist kein x-beliebiges Instrument, das einen x-beliebigen Methodenkoffer durch eine neue Methode vervollständigt. Die kooperative Fallbearbeitung ist ein Ansatz der

- ▶ reale Handlungs- und Lernproblematiken zum Ausgangspunkt nimmt,
- ▶ am Erfahrungswissen der Teilnehmenden anknüpft,
- ▶ Handlungs- und Lernproblematiken und Erfahrungen kooperativ reflektiert,
- ▶ verschiedene Perspektiven im Diskurs beleuchtet und Perspektiven variiert,
- ▶ Meinungen und Standpunkte klärt,
- ▶ Werthorizonte hinterfragt und erweitert,
- ▶ neues theoriebasiertes Wissen einspeist,
- ▶ gemeinsame Bilder und Begriffe entwickelt und
- ▶ im Rahmen eines kooperativen Lernprozesses eine Lösung erarbeitet und zur Umsetzung anbietet.

Die kooperative Fallbearbeitung hat Berührungspunkte zur sozialwissenschaftlichen Fallstudienmethode, die gekennzeichnet ist durch Kontextbezug, Multiperspektivität und Offenheit (vgl. PFLÜGER u. a. 2010, S. 31) sowie durch Kommunikativität, Naturalistizität und Interpretativität (vgl. LAMNEK 1989, S. 17). Wie bei der Fallstudienmethode im Rahmen der qualitativen Forschung kommt es bei der kooperativen Fallbearbeitung als Forschungs- und Gestaltungsansatz zu einem „sozialen Prozess aus dem Zusammenwirken mehrerer Akteure (oder Akteursgruppen)“ und schließt bei der „kontextsensiblen Analyse die konsequente Einbeziehung unterschiedlicher Erfahrungs- und Handlungsperspektiven mit ein“ (PFLÜGER 2010, S. 30).

Ausgehend vom Einzelfall und dessen Einbettung in die soziale Wirklichkeit kommt es bei der kooperativen Fallbearbeitung durch das Einbeziehen möglichst vieler Perspektiven und Gegenhorizonte zur Verallgemeinerung des Falls. Die Aufarbeitung eines Falls erfolgt nach Joachim LUDWIG (LUDWIG 2012b) auf fünf Ebenen:

1. Auf der Subjektebene	begründetes Verstehen/Nachvollziehen der Interessen, Strategien, Deutungsmuster von Beschäftigten, Personalrats-/ Betriebsrats-Mitgliedern, Dienststellen-, Betriebsleitungen
2. Auf der Beziehungsebene	Einschätzen der Beziehungsmuster (z. B. Macht- und Herrschaftsaspekte wie Konkurrenz, Kooperation, rechtliche Rahmungen)
3. Auf der Ebene der pädagogischen Handlungslogik	
4. Auf der betrieblich-organisationalen Ebene der betrieblichen Sozialverfassung	Analyse der mikropolitischen Handlungskonzepte im Betrieb/in der Dienststelle mit seinen/ihren rechtlichen, ökonomischen und lebensweltlichen Strukturen und Bedeutungskonstellationen mit ihrem Bezug zum Fall
5. Auf der gesellschaftlichen Ebene	Analyse der politischen, rechtlichen, sozialen und ökonomischen Strukturen und Prozesse mit ihrem Bezug zum Fall

4. Die Vorgehensweise bei der kooperativen Fallbearbeitung

Die kooperative Fallbearbeitung kann regelmäßig stattfinden, wofür ein fester Rhythmus zu vereinbaren ist. Sie kann aber auch nach Bedarf durchgeführt werden, wenn erkennbar wird, dass Schwierigkeiten mit einer Handlungssituation entstehen. Es empfiehlt sich jedoch auch hier die Vereinbarung von Regularien.

Generell bringt eine Person eine für sie knifflige, irritierende Handlungssituation ein. Der Blick ist nicht „in“ die den Fall darstellende Person gerichtet; es geht also nicht um das Aufdecken individueller Unzulänglichkeiten des Fallerzählers oder der Fallerzählerin. Der Blick richtet sich auf die Handlungsproblematik. Für die ehrliche, ungeschönte Darstellung der Handlungsproblematik ist ein offenes, vertrauensvolles Klima Grundvoraussetzung.

Bei der Zusammenstellung der Teilnehmer/-innen sollte darauf geachtet werden, dass tatsächlich unterschiedliche Perspektiven und Erfahrungen sowie Wissensträger/-innen vertreten sind. Gebildet wird eine kooperative Fallbearbeitung durch einen Fallerzähler oder eine Fallerzählerin, den Fall beratende Teilnehmende, einen Moderator oder eine Moderatorin und eine Prozessbegleitung, d. h. eine Person, die inhaltliche Impulse gibt und die Fallbearbeitung konzeptionell unterstützt. Eine kooperative Fallbearbeitung zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung der Berufsausbildung könnte sich zum Beispiel zusammensetzen aus dem Ausbildungspersonal aus den Bereichen gewerbliche, technische, kaufmännische Ausbildung, Auszubildende, Vertretung der Geschäftsleitung oder Führungskräfte, Betriebsrat sowie Jugend- und Auszubildendenvertretung. Eine dieser Personen ist der Fallerzähler oder die Fallerzählerin.

Im Folgenden soll an zwei Beispielen die Vorgehensweise bei der kooperativen Fallbearbeitung dargestellt werden (siehe Abbildungen 1 und 2). Das erste Beispiel stammt aus dem aus Mitteln des BMBF geförderten BIBB-Modellversuch „Q:LAB – Ganzheitliches Qualitätsmanagementsystem in der lern(er)orientierten Berufsausbildung“.

Abbildung 1: Das Modell der kooperativen Fallbearbeitung aus dem Modellversuch „Q:LAB“

Kooperative Fallbearbeitung	
Ein Instrument nicht nur für das Ausbildungspersonal.	
1.	Fallerzählung und Handlungsproblematik offenlegen
	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Um was geht es thematisch? ▶ Was ist passiert? ▶ Wie ist es zum Problem gekommen? ▶ Gibt es unterschiedliche Positionen? ▶ Welche Ziele wurden bislang verfolgt? ▶ Gab es Zielklarheit? ▶ Wurden Ziele von allen oder von einigen getragen? ▶ Liegen evtl. Problemanalysen vor? ▶ In welcher Phase der Umsetzung befindet sich die Maßnahme? ▶ Traten die Probleme erst bei der Umsetzung zutage? ▶ Was wurde bislang mit welchem Ergebnis genau getan?
2.	Nachfragen durch die Teilnehmenden an der koFa-Runde
	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Es geht um das Verstehen des Falls, also der Handlungsproblematik durch die Teilnehmenden. ▶ Was muss man noch wissen, um ein vollständiges Bild zu bekommen? Welche blinden Flecke gibt es? ▶ Waren Täuschungen oder ein unredliches Spiel anzutreffen? Von wem? ▶ Reflexion der eigenen Erfahrungen.
3.	Teilnehmende an der koFa-Runde versetzen sich in die Lage des/der FallerzählerIn
	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Die im Fall wirkenden Interessen, Strategien und Deutungsmuster entdecken, enttarnen und hinterfragen, und zwar: ▶ „Beziehungen zwischen den Fallakteuren“: Beziehungsmuster – Macht und Herrschaft, Konkurrenz, Kooperation, Anerkennung. ▶ Unternehmens-, Arbeits- und Lernkultur im Unternehmen, betriebliche Sozialverfassung und der ökonomischen Bedingungen. ▶ Berufs- und Lernbiografische sowie lebensweltliche Faktoren/Aspekte. ▶ Pädagogische sowie didaktisch-methodische Fragen. ▶ Gesellschaftliche Bedingungen: politische, rechtliche, soziale und ökonomische Konstellationen mit ihrem Bezug zum Fall. ▶ Einflüsse aus der betrieblichen Sozialverfassung und der ökonomischen Bedingungen des Handelns
4.	Aufarbeitung des Falls und Einführung anderer Perspektiven/Erweiterung der Perspektiven
	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Welches sind die Kernthemen, die zu bearbeiten sind? ▶ Auswahl und Konzentration auf die drängenden Kernthemen. ▶ Betrachtung von Fall/Problem und zentralen Themen aus unterschiedlicher Theorie-Praxis-Perspektive. ▶ Begründung der Auswahl/Vorteile und eventuelle Begrenzungen. ▶ Theoriebasierte Erklärungsmodelle anbieten und diskutieren. ▶ Erweiterung durch gute praktische Beispiele. ▶ Der/die Ratsuchende(n) versuchen zu verstehen.
5.	Identifizieren relevanter Problemstellungen und zentraler Fragestellungen Kernthemen bearbeiten Theorie-Praxis-Inputs

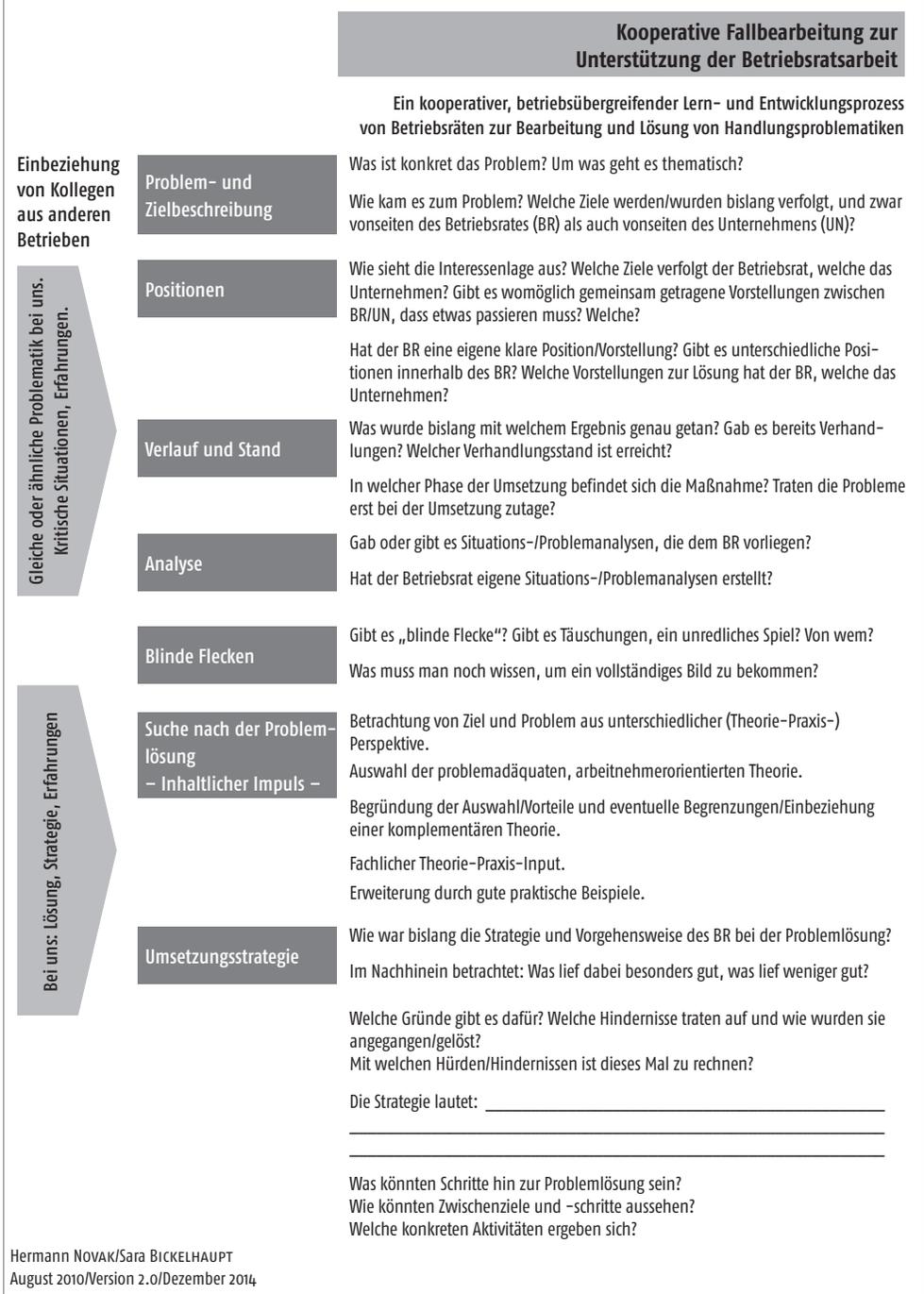
Abbildung 1: Fortsetzung

- | | | |
|----|--|---|
| 6. | Entwickeln von Handlungsoptionen für den Fallerzähler/ die Fallerzählerin
Formulieren von Handlungsoptionen und Einsichten für die koFa-Teilnehmenden | <ul style="list-style-type: none"> ▶ Handlungsoptionen herausarbeiten. ▶ Arbeitskontexte und leitende Wertungen berücksichtigen. |
| 7. | Konzeptionelle Gestaltung, Lösungswege und Umsetzungsstrategie | <ul style="list-style-type: none"> ▶ Erwartungen und leitende Wertungen klären. ▶ Konstruktion von Lösungen: Abwägen – Entscheiden – Konzept präzisieren. ▶ Schritte zur Lösung der Handlungs- und Lernproblematiken entwerfen. ▶ Kennzeichen der im Unternehmen üblichen Strategien herausarbeiten und analysieren. ▶ Im Nachhinein betrachtet: Was lief dabei besonders gut, was lief weniger gut? ▶ Welche Gründe gibt es dafür? Welche Hindernisse traten auf und wie wurden sie angegangen/gelöst? ▶ Kennzeichen der „neuen“ Strategie festlegen. ▶ Zwischenziele/-schritte festlegen. ▶ Aktivitätenplan erstellen (Was – Wer – Wann). ▶ Vereinbarung treffen zu Lernschleifen und zur Selbstevaluation. |

Hermann NOVAK mit Unterstützung durch Prof. Dr. Joachim LUDWIG, Universität Potsdam, Dezember 2012/IV 3.0

Das zweite Beispiel stammt aus dem Projekt „kompetenz&innovation.bawü“ zur Förderung dynamischer Praxis-Wissenschafts-Beziehungen zur Gestaltung von Arbeit – Bildung – Innovationen im Rahmen einer Innovationen und damit Beschäftigung sichernden Standortstrategie.

Abbildung 2: Die kooperative Fallbearbeitung bei "kompetenz&innovation.bawü"



5. **Ausblick auf weitere notwendige Diskussionen: Forschungs- und Handlungsdesiderate**

Bei der gestaltungsorientierten Forschung treffen sich Wissenschaft/Forschung und Praxis. Daher muss man sich mit den Fragen beschäftigen, was passiert an diesem Berührungspunkt und wie muss diese Schnittstelle gestaltet sein. Seit Längerem wird dieses Verhältnis diskutiert. Mit dem Konzept der mitforschenden Akteure steht ein mehrfach erprobtes Modell zur Verfügung, das dieses Verhältnis aufgreift und ihm eine Kontur gibt (siehe NOVAK in diesem Band). Gewinner, wenn man diesen Begriff verwenden will, sind beide Seiten, insbesondere dann, wenn bei aller professionellen Distanz der Akteure dynamische Beziehungen mit Reflexionen und Diskursen entstehen. Erfolgreiche Beispiele gibt es. Auch beteiligte Wissenschaft kann intern gewinnen durch „Rückgängigmachen von Arbeitsteilung“ und „kooperativer Entspezialisierung“, was letztendlich zu Erkenntnisfortschritt führt (vgl. NEGТ 2010, S. 199). Trotzdem sind Widerstände und Blockaden nicht auszuschließen, begründet auch darin, wenn Forschung oder die wissenschaftliche Begleitung von Modellversuchen und Entwicklungsprojekten nur vordergründig Offenheit und Transparenz signalisiert und zugleich von Partizipation redet, im Hintergrund allerdings unbeweglich an ihren vermeintlich bewährten, wissenschaftsimmanent legitimierten und vom Wissenschaftssystem belohnten Theorien, Strategien und Vorgehensweisen festhält und sie letztendlich verteidigt. Problematisch ist, wenn Begrifflichkeiten wie Offenheit, Transparenz und Partizipation zu Leerformeln verkümmern. Genauso wie Objektivität, Neutralität und wissenschaftliche Unabhängigkeit ist Transparenz ein Postulat mit zentraler Bedeutung für und in der Forschungsarbeit sowie für die wissenschaftliche Begleitung von Projekten. Insofern bedarf es weiterer theoretischer, konzeptioneller und methodischer Klärungen. Gestaltungsorientierte Forschung ist in der Lage, den Weg zu einer lernenden Wissenschaft anzuregen und zu skizzieren.

Dieser Beitrag fokussierte auf die konzeptionelle, theoriebasierte Seite und griff einen methodischen Aspekt in diesem Kontext auf. Im Mittelpunkt des Beitrags stand die kooperative Fallbearbeitung zur Sicherung und Weiterentwicklung von Praxis-, Forschungs- und Gestaltungsqualität. Sie wurde charakterisiert als ein Ansatz zur Lösung von Handlungs- und Lernproblematiken. Zwei Anwendungsfälle wurden als Ausgangspunkt gewählt, und zwar die kooperative Fallbearbeitung im Kontext einer „Praxis-Praxis-Beziehung“ und einer „Praxis-Wissenschafts-Beziehung“.

Kooperative Fallbearbeitung wurde unabhängig von der Konstellation als „lernende Gemeinschaft“ (REVANS 1999, S. 31) charakterisiert. Forschungs-, Lern-, Handlungsproblematiken werden thematisiert, verschiedene Sichtweisen und Praktiken offengelegt und ehrlich ausgetauscht, verantwortungsbewusst miteinander umgegangen, Deutungen und Absichten transparent gemacht und Rat, Kritik und Unterstützung angeboten (vgl. REVANS 1999, S. 33).

Ein dritter Anwendungsfall könnte eine Rolle spielen im Rahmen neuer Modellversuchsbedingungen, dem sog. Modellversuchsprogramm neuen Typs mit zentralisierter, auf

Programmebene eingerichteter wissenschaftlicher Begleitung für den gesamten Förderschwerpunkt. Diese Situation lässt sich als inter- und transdisziplinäre Wissenschaft-Wissenschaft-Konstellation charakterisieren, da in Modellversuchen und Entwicklungsprojekten projektinterne wissenschaftliche Expertise involviert bzw. vorhanden ist. Eine ergänzende und im Grundsatz unabdingbare Option wäre das zusätzliche und gleichberechtigte Einbeziehen reflektierter Praxisexpertise im Sinne von „reflective practitioner“ (SCHÖN 1983, 1987). Grundlegend wäre jedoch, dass forschungs- und handlungsleitende Theorien der Akteure nicht ausgeblendet, sondern entsprechend den Postulaten wissenschaftlichen Arbeitens Transparenz darüber hergestellt und für den Diskurs geöffnet werden. Dafür gibt es gute Gründe. Unreflektierte und „verborgene“ Theorien bzw. Theorieansätze schränken kooperative Forschungsarbeit ein und können Handlungsproblematiken im Forschungsprozess und bei der Gestaltungsqualität hervorrufen. Der Wechsel von Theorieperspektiven müsste Programm werden. Ob dies allerdings realisierbar ist, muss auf dem Hintergrund der spezifischen Orientierung der Wissenschaftsdomänen und deren Verhältnisse und Beziehungen untereinander hinterfragt werden. Um Missverständnissen vorzubeugen ist hervorzuheben, dass es nicht um das Aufeinanderprallen von „Schulen ... mit in der Folge zeitraubenden Debatten“ geht (KÖPKE 2007, S. 119). Nicht nur in Wissenschaft-Wissenschaft-Konstellationen, auch bei dynamischen Praxis-Wissenschafts-Konstellationen ist das Experten-Laien-Verhältnis zu thematisieren. Wer sind zum Beispiel in Projekten unter der Bedingung einer Wissenschaft-Wissenschafts-Konstellation die Laien und wer die Expert/-innen? Sind die wissenschaftlich qualifizierten Personen in Projekten auf einmal die Laien, die anderen dann die „legitimierten Experten“ (HITZLER 1994, S. 16)? Diese Frage ist auch bei Praxis-Wissenschafts-Konstellationen relevant. „Laien werden ... als Unwissende gedacht, welche wissenschaftliches Wissen vermittelt bekommen wollen. Im Hinblick auf neues Wissen stellen sie sozusagen tabula rasa-Laien dar, die von mangelhaftem oder falschem Vorwissen befreit, bereit sind sich auf die ‚tatsächlichen Sachverhalte‘ einzulassen“ (GISLER u. a. 2004, S. 14). Der Wissenschaft treten keine, wie von ihr üblicherweise angenommen, „imaginierte Laien“ gegenüber, sondern reale Akteure als Expert/-innen ihres Alltags mit ausgeprägten, auch wissenschaftlich fundierten Reflexions-, Interpretations- und Deutungsfähigkeiten. Die realen Akteure in diesem Zusammenhang, unabhängig ob Praktiker/-innen oder Wissenschaftler/-innen, verfügen „selbst über bestimmtes, an den lokalen Kontext oder an die persönliche Situation gebundenes Wissen (...), an das (neues, H. N.) wissenschaftliches Wissen anknüpfen kann oder mit dem es im Falle eines Widerspruchs in Einklang gebracht werden muss. Dieses kontextuelle und lokale Wissen wird aber weder erfasst, noch kann es artikuliert werden, wenn von einem defizitären Wissensstand ausgegangen wird“ (ebd., S. 14). Dies ist die Krux der auf Datenabfragen und Beforschung ausgerichteten wissenschaftlichen Begleitung von Projekten.

Ohne die kooperative Fallbearbeitung überstrapazieren zu wollen, muss ihre Bedeutung als eine besondere Form von Evaluation unabhängig von ihrer Gestalt und ihrer Ausprägung noch ausgeleuchtet und diskutiert werden, da sie in der Lage sein könnte, die Begrenztheit

von Evaluation zu überwinden – zumal dann, wenn es um soziale und organisationale, von Subjekten beeinflusste und formierte Bedingungen geht. Nicht nur, dass standardisierte Fragen und formalisiertes Datenabgreifen auch Machtfragen sind, „selbst wenn größter Wert auf Neutralität und Kompetenz gelegt wird“ (HORNBOSTEL 2008, S. 77). Herkömmliche Evaluationen führen Evaluatoren und Evaluatorinnen zu einer Überforderung angesichts komplexer Situationen und Bedingungen und dem Auftreten nicht indentierter Effekte (vgl. BRAUN 2008) „und zu kaum umsetzbaren Empfehlungen“ (HORNBOSTEL 2008, S. 78). Bei Evaluationen „unintendierte Effekte“ (BRAUN 2008, S. 103 ff.) herauszuarbeiten, kooperativ zur Sprache zu bringen und somit in den Diskurs einzubeziehen, ist ein bedeutsames Ziel. Die Strategie der Datenabfrage ohne weitere in die Tiefe gehende, kooperativ angelegte Reflexion reduziert die Innovationsqualität. Sowohl dynamische Praxis-Wissenschafts-Beziehungen als auch Wissenschaft-Wissenschafts-Beziehungen in neuen Bildungsprogrammtypen „erzeugen Lerneffekte bei den Evaluierten“, jedoch auch bei den Evaluatoren und Evaluatorinnen (ebd., S. 78). Kooperative Fallbearbeitung als interne Evaluation müsste in der Debatte unter den Gesichtspunkten von Zielförderung, Wirksamkeit, Nachhaltigkeit und Empfehlungsqualität mit aufgegriffen werden.

Literatur

- BALINT, Michael: Training general practitioners in psychotherapy. *British Medical Journal* (1954) 1, S. 115–120
- BALINT, Michael: *Der Arzt, sein Patient und die Krankheit*. 10. Aufl. Stuttgart 2001
- BÖHLE, Fritz; WEHRICH, Margit (Hrsg.): *Handeln unter Unsicherheit*. Wiesbaden 2009
- BRAUN, Dietmar: Evaluation und unintendierte Effekte – eine theoretische Reflexion. In: MATTHIES, Hildegard; SIMON, Dagmar (Hrsg.): *Wissenschaft unter Beobachtung. Effekte und Defekte*. In: *Leviathan. Zeitschrift für Sozialwissenschaften*. Sonderheft 24. Wiesbaden 2008, S. 103–124
- DEWE, Bernd: *Lernen zwischen Vergewisserung und Ungewissheit*. Opladen 1999
- DEUTSCHE SCHMERZGESELLSCHAFT e.V.: *Informationen zur Schmerzkonzferenz 2012* – URL: www.dgss.org/die-gesellschaft (Stand: 14.12.2015)
- FRANZ, Hans Werner; KOPP, Ralf: Die kollegiale Fallberatung. Ein einfaches und effektives Verfahren zur „Selbstberatung“. In: *Sozialwissenschaften und Berufspraxis. Themenschwerpunkt „Praxissoziologie“* (2003) 3, S. 285–294
- GISLER, Priska; GUGGENHEIM, Michael; MARANTE, Alessandro; POHL, Christian; NOWOTNY, Helga: *Imaginierte Laien. Die Macht der Vorstellung in wissenschaftlichen Expertisen*. Weilerswist 2004
- HEISIG, Ulrich: Professionalismus als Organisationsform und Strategie von Arbeit. In: PFADENHAUER, Michaela (Hrsg.): *Professionelles Handeln*. Wiesbaden 2005, S. 27–53
- HITZLER, Ronald: Wissen und Wesen des Experten. Ein Annäherungsversuch. In: HITZLER, Ronald; HONER, Anne; MAEDER, Christoph (Hrsg.): *Expertenwissen. Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit*. Wiesbaden 1994, S. 13–30
- HOLZKAMP, Klaus: *Lernen, Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt am Main/New York 1993

- HORNBOSTEL, Stefan: Neue Evaluationsregime? Von der Inquisition zur Evaluation. In: MATTHIES, Hildegard; SIMON, Dagmar (Hrsg.) *Wissenschaft unter Beobachtung. Effekte und Defekte*. In: *Leviathan. Zeitschrift für Sozialwissenschaften*. Sonderheft 24. Wiesbaden 2008, S. 59–82
- KÖPKE, Ulrich: Paradigmenwechsel in der Agrarforschung? In: KROPP, Cordula; SCHILLER, Frank; WAGNER, Jost (Hrsg.): *Die Zukunft der Wissenskommunikation. Perspektiven für einen reflexiven Dialog von Wissenschaft und Politik – am Beispiel des Agrarbereichs*. Berlin 2007, S. 117–127
- KURZ, Constanze: Der lange Marsch der Wissenschaft zur soziologischen Beratung. In: BLÄTTEL-MINK, Birgit u. a. (Hrsg.): *Beratung als Reflexion. Perspektiven einer kritischen Berufspraxis für SoziologInnen*. Berlin 2008, S. 68–73
- LAMNEK, Siegfried: *Qualitative Sozialforschung. Methoden und Techniken*. Band 2. München 1989
- LATNIAK, Erich: Wie gut ist der Platz zwischen den Stühlen? Anwendungsorientierte Sozialwissenschaft im Spannungsfeld von Beratung und Forschung. In: FRANZ, Hans-Werner u. a. (Hrsg.): *Forschen – lernen – beraten. Der Wandel von Wissensproduktion und -transfer in den Sozialwissenschaften*. Berlin 2003, S. 105–120
- LIPSMIEIER, Antonius: Ganzheitlichkeit als berufspädagogische Kategorie. In: *ZBW Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (1989) 85, S. 137–151
- LUDWIG, Joachim: Anregungen für die Erarbeitung des Instruments „Kooperative Fallbearbeitung“. In: NOVAK, Hermann: *Protokoll des Q:LAB-Workshops „Kooperative Fallbearbeitung“ am 15. März 2012*. Unveröff. Manuskript. Nürnberg 2012a
- LUDWIG, Joachim: *Kollegiale Fallbearbeitung. Foliensatz für den Q:LAB-Workshop „Kooperative Fallbearbeitung“ am 15. März 2012*. Unveröff. Manuskript, Nürnberg 2012b
- MINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND KUNST BADEN-WÜRTTEMBERG: Ausschreibung „Reallabor Stadt“/Wissenschaft für Nachhaltigkeit. Stuttgart 2015, S. 2
- NEGT, Oskar: *Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform*. Göttingen 2010
- PFLÜGER, Jessica; PONGRATZ, Hans J.; TRINCZEK, Rainer: Fallstudien in der deutschen Arbeits- und Industriesozio-logie. Bestandsaufnahme. In: PONGRATZ, Hans J.; TRINCZEK, Rainer (Hrsg.): *Industriesoziologische Fallstudien. Entwicklungspotenziale einer Forschungsstrategie*. Berlin 2010, S. 23–70
- RESCH, Christine: Wissenschaftliche und kommerzielle Beratung. Bedingungen der Möglichkeiten von reflexiver Beratung. In: BLÄTTEL-MINK, Birgit u. a. (Hrsg.): *Beratung als Reflexion. Perspektiven einer kritischen Berufspraxis für SoziologInnen*. Berlin 2008, S. 47–67
- REVANS, Reginald: *Action Learning: Wesen und Voraussetzungen*. In: DONNENBERG, Otmar (Hrsg.): *Action Learning. Ein Handbuch*. Stuttgart 1999, S. 28–43
- SCHÖN, Donald A.: *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco 1987
- SCHÖN, Donald A.: *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York 1983
- WISSENSCHAFTSZENTRUM FÜR SOZIALFORSCHUNG BERLIN: *Jahresbericht 2013. Forschungsprogramm der Abteilung „Kulturelle Quellen von Neuheit“*. Hrsg. von der Präsidentin des Wissenschaftszentrum Berlin gGmbH. Berlin 2013

Susanne Maria Weber

Methodologien des Übergangs – Organisieren des Neuen

Dialogisch Gestalten und Forschen mit partizipativen Großgruppenverfahren

Vor dem Hintergrund klassischer Fragen der Gleichzeitigkeit von Forschen und Gestalten in der Modellversuchsforschung (Kapitel 1) fragt der vorliegende Beitrag nach den Möglichkeiten, das Neue in Forschungs- und Innovationsprozessen hervorzubringen. Im Rahmen von vernetzten Forschungs- und Entwicklungsarrangements, sogenannten „Plattformstrategien“, generalisiert sich gestaltungsorientierte Forschung in viele Handlungsfelder hinein (Kapitel 2). Welchen Beitrag leisten dialogische Zugänge, die strukturellen Spannungsverhältnisse einer gestaltungsorientierten Forschung zu bearbeiten? Als Potenzial einer komplexitätsorientierten Gestaltungspraxis stellt das dritte Kapitel Dialogansätze und -verfahren vor. In komplexen Innovations- und Gestaltungskontexten sind aber gerade auch Großgruppenverfahren als dialogische Übergangsarrangements geeignet, den Umgang mit Differenz methodisch zu organisieren (Kapitel 4). Wie organisieren sie jeweils kollektive Zukunftsgestaltung und auf welche Weise legen sie die Überschreitung singulärer Interessenpositionen an? Wie kann die wissenschaftliche Beobachtung von Gestaltungsprozessen hier angelegt werden und welche je spezifische Aufmerksamkeitsrichtung liegt diesen Methodologien als Forschungsmethodologien zugrunde? (Kapitel 5) Aus organisationspädagogischer Perspektive diskutiert der Beitrag damit insgesamt potenzialreiche Sozial- und Forschungs-Methodologien des Übergangs einer gestaltungsorientierten Forschung.

1. Die Gleichzeitigkeit von Gestalten und Forschen in der Modellversuchsforschung

Modellversuche sind generell mit hoher Komplexität konfrontiert. Hier gilt es, unterschiedliche Stakeholder und Beteiligtegruppen miteinander ins Gespräch zu bringen und in einen gemeinsamen Prozess zu integrieren. Im Unterschied zu klassischen Projekten der Organisations- oder Netzwerkentwicklung liegt eine spezifische Herausforderung in der strukturellen Differenz zwischen Praxis und Wissenschaft, aber auch zwischen den unterschiedlichen Anforderungen, die hier an Wissenschaft herangetragen werden. Wissenschaftliche Begleitung

ebenso wie die Mitwirkung von Wissenschaftler/-innen in praxisbezogenen Gestaltungsprojekten entwicklungsorientierter Forschung, sogenannten Multi-Stakeholder-Plattformstrategien (WEBER 2014a), stellen multiplexe Ansprüche an Wissenschaft. Es muss umgegangen werden mit unterschiedlichen Anliegen und Erwartungen, die zwischen Grundlagenforschung und Anwendungsinteressen, unterschiedlichen „Modell“vorstellungen und unterschiedlichen Forschungsrastern in heterogenen Feldern liegen: Sollen z. B. Modellversuche ein Modell für etwas abgeben (Planungsmodell), d. h. dass sie zum Vorbild für etwas dienen sollen (HILGERS 1995, S. 565; BENTELE 1991)? Oder sollen sie ein „Abbild“ von etwas sein, welches auf diese Weise transparenter wird (Explikationsmodell)? Kann ein einheitliches Forschungsrasster für die Gesamtheit der an dem Modellversuch beteiligten Initiativen erstellt oder muss ein solches (ggf. gegen die unterschiedlichen wissenschaftlichen und Projektinteressen) verbindlich werden (BREITKREUZ 1995a, S. 537)?

Zunächst einmal sind die Rahmenbedingungen jeweils komplex und spezifisch: Formale und organisatorische Durchführungsbestimmungen sind zielgruppen- und trägerabhängig und divergieren in den Modellversuchen stark. Auch sind gesellschaftliche Rahmenbedingungen (Arbeitsmarkt, Attraktivität der Berufe, Branchenentwicklungen etc.) komplex und können die Modifikation von Projekt- und Forschungsdesigns erforderlich machen – gerade auch, wenn hier Änderungen in den Rahmenbedingungen (z. B. auch gesetzlicher Natur) auftreten oder im Fluss sind. Damit erschweren die multiplexen Rahmenbedingungen statische Erhebungs- und Forschungskonzepte – zudem weisen Modellversuche an sich bereits ein hohes Maß an Prozessualität und Orientierung an Rahmenbedingungen und Möglichkeiten auf, welche klassische Forschungs- und Gestaltungsdesigns kaum zulassen. Änderungen und Verbesserungen im Durchführungskonzept erfordern dann oftmals auch eine Änderung des wissenschaftlichen Konzepts (BREITKREUZ 1995a, S. 537). Weiterhin stellt die Komplexität der sozialen Bedingungen eine Herausforderung dar, welcher Forschung auf gegenstandsan-gemessene Weise begegnen muss: Die Größe der Populationen, die Ausdrucksfähigkeit der Zielgruppen sowie Zeit und Ressourcenabhängigkeit können Hürden und Herausforderungen sowohl für Forschung und Begleitung als auch für Innovationstransfer und -diffusion darstellen (BREITKREUZ 1995b, S. 360).

Aufgrund dieser hohen Komplexität, Eingebettetheit in Multi-Stakeholder-Arrangements, der Vernetztheit der Kooperation und Wissensgenese ebenso wie der Prozessualität stoßen klassische Gestaltungs- und Forschungsdesigns ebenso wie gängige Forschungskriterien und Evaluationsdesiderate, die beispielsweise auf „Vergleichbarkeit“ innerhalb der Modellversuche wie auch auf der Programmebene zielen, an Grenzen. Dies steigert Probleme der Legitimität und Legitimation (WEBER 2006): Modellversuche ebenso wie wissenschaftliche Begleitungen stehen im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher Binnenlegitimität und gesellschaftlicher Außenlegitimität (SLOANE 1995). In strukturell konfliktiven Arrangements sind sie einem ständigen Aushandlungsprozess unterworfen. Auch aus diesen Gründen muss sich Modellversuchsforschung weit mehr ihres Selbstverständnisses vergewissern als dies von

klassisch „beforschender“ Wissenschaft eingefordert wird: Versteht sie sich als theoriegeleitete Implementation von Modellversuchen, um Erkenntnisse über und durch die Veränderung in sozialen Feldern zu gewinnen? Sollen wissenschaftliche Begleitungen hier eine an wissenschaftlichen Kriterien orientierte Reflexion des Modellversuchs leisten? Soll Wissenschaft die durch den Modellversuch hervorgebrachten Wirkungen evaluieren und agiert damit auf das Praxisfeld hin? Oder sind eigenlogisch grundlagenforschende Ansprüche wissenschaftlicher Forschung legitim? Wie ist umzugehen mit den differenten Ansprüchen aus Wissenschaft, Praxis und Politik (WEBER 2013a)?

Die strukturell widersprüchlichen Anforderungen in einem solchen Forschungstypus gestaltungsorientierter Forschung erfordern ein Aushandeln an den System- und Feldgrenzen (WEBER 2010). Da Modellprojekte und ihr Zusammenspiel mit den Organisationskontexten komplex sind, muss Wissensgenerierung entsprechend angelegt werden. Im Lichte von Komplexitäten und Ungewissheiten versteht sich wissenschaftliche Begleitung in der Modellversuchsforschung klassisch an Prozessbegleitung und -analyse in „natürlichen Feldern“ (SCHNEIDER 1995, S. 423) orientiert, die im Gegensatz zu Laborversuchen nicht künstlich konstant gehalten werden soll. Hier gilt es eher, Beteiligte zu Betroffenen zu machen und alle Betroffenen zu beteiligen (HILGERS 1995, S. 566). Der Ruf nach neuen und anderen Modellen einer komplexitätsorientierten Wissensgenese wird laut (HAUBRICH 2001). Welchen Beitrag können hier partizipative Zugänge zu Forschung und Innovation leisten? Organisationspädagogische Forschung interessiert sich für die Formen ebenso wie für die Rationalitäten, für die Professionalisierung und Institutionalisierung solcherart vernetzter und eingebetteter Forschung an Systemgrenzen sowie für die Übergänge zwischen sozialen Welten (HÖRSTER/KÖNGETER/MÜLLER 2013). Auch in den förder- und forschungspolitisch aktuell stark unterstützten und sich immer breiter verankernden Plattformstrategien, die mit dem Begriff „Experimental Turn“ verbunden werden, generalisieren sich diese, in der Modellversuchsforschung bereits früh diskutierten Themen – und auch Herausforderungen – einer gestaltungsorientierten Forschung.

2. Die Generalisierung gestaltungsorientierter Forschung im „Experimental Turn“

Nach einer Vielzahl an „Turns“ („Visual Turn“, „Practice Turn“ etc.) wird aktuell auch der „Experimental Turn“ (SCHNEIDEWIND/SCHECK 2013) ausgerufen, der mit der zunehmenden Aufmerksamkeit für fluide Organisationsformen, pädagogische Übergangsräume und -arrangements sowie Temporärorganisationen (WEBER 2004) einhergeht. In der Tat erleben sogenannte „Lab“-Formate eine gesteigerte Aufmerksamkeit, und auch die forschungs- und innovationspolitisch angestoßenen „Plattformstrategien“ befördern die politische, wissenschaftliche und gestaltungsorientierte Diskussion um Design Labs, Living Labs (FEURSTEIN u. a. 2008), Innovation Labs, Reallabore und Realexperimente (SCHNEIDEWIND/SCHECK

2013). Hinter diesen Begriffen verbergen sich durchaus sehr unterschiedliche Arrangements, die jeweils eher forschungs- oder gestaltungsorientiert sein können, eher technisch und marktaffin oder eher partizipativ und gesellschaftspolitisch motiviert akzentuiert sind (PALLOT u. a. 2010).

Jenseits dieser „Landschaft“ partizipativer Formate stellt sich die Frage nach ihrer Einbettung in politische Programmatiken, wissenschaftliche Diskurse und gesellschaftliche Strategien. Sie finden sich einerseits als Programmatik in den europäischen Förder- und Innovationsstrategien und andererseits als Desiderat für Nachhaltigkeit in den Forderungen des WISSENSCHAFTLICHEN BEIRATS GLOBALER UMWELTVERÄNDERUNGEN (WBGU 2011). Sie werden (forschungs-)methodisch akzentuiert in der Diskussion um „Realexperimente“, die über technologische Veränderungen hinausgehen und Infrastrukturen und Institutionen einbeziehen (SCHNEIDEWIND/SHECK 2013, S. 230). Wissenschaftstheoretisch eingebettet schließen sie an epochentheoretische Diskussionen um Modi der Wissensproduktion wie z. B. des „Mode 2“ (NOWOTNY/SCOTT/GIBBONS 2014) an und gelten hier als „methodisierte kollektive Experimente“ (NOWOTNY/SCOTT/GIBBONS 2004, S. 211).

Organisationspädagogische Rekonstruktionen fassen sie einerseits als Temporärorganisationen, die projektorientiert, zeitlich limitiert und partizipativ angelegt sind (WEBER 2004). Eine zweite, ritualtheoretische Bestimmung diskutiert sie als „Rituale der Transformation“ (WEBER 2005a), da sie als Innovationsrituale Übergänge in das Neue organisieren (WEBER 2014b). Drittens lassen sie sich im Anschluss an eine genealogische Perspektive nach FOUCAULT als offene gesellschaftliche Labore fassen, die als Räume des Experimentierens und des Neuen die Laborschule DEWEYS aktualisieren. Eine organisationspädagogische Rekonstruktion solcher gestaltungs- und forschungsorientierten Arrangements zur systematischen Genese neuen Wissens liegt damit auf drei Ebenen:

- a) der „organisationalen“ Ebene der Temporärorganisation, ihrer Prozesse und Produkte,
- b) der Ebene kultureller Systembildung und Symbolisierung und
- c) der Ebene der Praxis ihrer Hervorbringung in einer relationalen, narrativen und ästhetischen Praxis (WEBER 2014c).

Auf dieser Grundlage stellt sich die Frage der empirischen Untersuchung ebenso wie der Gestaltung solch partizipativer Übergangsarrangements. Im Unterschied zu Forschungsperspektiven, die Prozesse organisationalen Lernens normativ oder harmonistisch fassen, wird in diskurs- und praxistheoretischen Perspektiven von der Konflikthaftigkeit gesellschaftlicher Veränderung und Transformation ausgegangen. Diskurstheoretische Perspektiven untersuchen hier eine spezifische Diskurspraxis in den Organisationstypen „Bürokratie“, „Markt“ und „Clan“ (WEBER 1998) oder schlagen die Analyse von Veränderungsdiskursen in Organisationen im Sinne einer multimodalen Analyse vor (WEBER 2015). Diskurstheoretische Perspektiven lassen sich in gleicher Weise für den Gegenstand lokaler und regionaler Governance fruchtbar machen (BORMANN 2013). Sie ermöglichen die Analyse und Gestaltung

institutioneller Verflechtungen in sozial organisierten Settings (WRANA u. a. 2014, S. 230). Der Diskursbegriff ist hier allerdings nicht mit einem unspezifischen Kommunikationsbegriff („conversations“) synonym zu setzen oder rein mikrologisch als Herstellung von Sinn in Interaktionen zu fassen. Ein solcher Diskursbegriff ist auch nicht zu reduzieren auf einen „Rahmen“ für das Sprechen und die Kommunikationsgewohnheiten von Organisationsmitgliedern. Sozialwissenschaftliche Diskursverständnisse setzen am Konnex von Macht und Wissen an (KELLER 2008; 2011) und fassen die Bedeutung von Sprache und Wissen in ihrer Relevanz für die Auseinandersetzung um die Legitimität symbolischer Ordnungen. Da gerade auch Übergangsprojekte in das Neue mit den Machtkämpfen sozialer Gruppen umgehen müssen (KELLER 2008, S. 34), stellt sich hier in besonderer Weise die Frage nach der Überschreitung spezifischer Repräsentationen und Klassifikationen. Wie artikulieren sich hier Gruppen- oder Institutionenpositionen? Diskursorientierte Organisationsforschung analysiert Sprechpositionen von Akteuren, Programmatiken und Semantiken in organisationalen Ordnungen, Prozessen der Neugestaltung und Umordnung.

Wie können feldspezifische Sprechpositionen im kollektiven Übergang aber auch überschritten werden? Andere Diskursverständnisse fokussieren darüber hinaus nicht nur Analyse, sondern auch Gestaltung (GRANT und MARSHAK 2011; MARSHAK und GRANT 2008; BARRETT u. a. 1995). Sie erweisen sich auch anschlussfähig für organisationspädagogische Anliegen, insofern sie die Frage nach Überschreitung symbolischer Ordnungen aufwerfen. Gerade auch dialogische Ansätze und Methoden zielen darauf, einen qualitativ anderen systemischen Bezugsrahmen herzustellen und wollen Interventionen hervorbringen, die auf der Ebene des Bewusstseins liegen. Großgruppenverfahren verfolgen einen reflexiven und zugleich kreativen Zugang zum Organisieren und verstehen sich als dialogische Praxen der Wissensgenerierung. Als „Wissenschaft und Praxis des fruchtbaren Gesprächs“ (HARTKEMEYER/HARTKEMEYER/DHORITY 1998) geht es hier um ein Veränderungspotenzial „unterhalb“ der Reorganisation und unterhalb von Strategien systemischer Kulturbildung. Im folgenden dritten Kapitel werden daher Zugänge des Dialogs als ein Potenzial für eine komplexitätsorientierte – und strukturell konfliktive – Gestaltungs- (und Forschungs)praxis gefasst.

3. Experimentierende Dialoge und die Überschreitung institutionalisierter Positionen

Dialog versteht sich als besondere Art, miteinander zu sprechen und einander zuzuhören – Dialog reflexiviert das Sprechen, insofern die Herkunft der je eigenen Gedanken von Stakeholdern erforscht und reflektiert wird. So machte der Erziehungsphilosoph DEWEY (1949) die Grundprinzipien und Techniken des sokratischen Dialogs für die Untersuchung des zivilisatorischen Prozesses fruchtbar. In den 1960er und 1970er Jahren schließt das befreiungspädagogische Konzept Paulo FREIRES (1971) maßgeblich am „Dialog“ als pädagogische Praxis der Freiheit an. Dialog hat damit eine kulturübergreifende Tradition des reflexiven Sprechens

und kollektiven Denkens. Einer der prominentesten und bekanntesten Denker, die den Dialog für heutige Anliegen und Handlungsanforderungen fruchtbar gemacht haben, ist David BOHM (1998), Emeritus für theoretische Physik am Birkbeck College der University of London. Über die Beschäftigung mit der Quantentheorie kam er zur Beschäftigung mit dem sokratischen Denken. In sein Denken flossen aber auch die Philosophie Martin BUBERS (1997), die Mystik des indischen Philosophen KRISHNAMURTI (1996) ebenso wie die breiten Strömungen sozialkonstruktivistischen Denkens ein. Nach BOHM wird im Dialog die Bandbreite menschlicher Erfahrung erkundet – dies bezieht die tief sitzenden menschlichen Wertvorstellungen, die Emotionen, die Muster der Denkprozesse und Funktion des Gedächtnisses, die Bedeutung tradiertener kultureller Mythen und die Strukturierung der Augenblickserfahrung ein (NICHOL 1998, S. 7 f.).

Eine Wissenschaftler/-innengruppe am Massachusetts Institute of Technology (MIT) und andere Pioniere der Organisationsentwicklung und -transformation, wie Freeman DHORITY, William ISAACS, Linda ELLINOR, Glenna GERARD, Peter SENGE u. a., haben diese philosophische Position aufgegriffen und wenden sie auf den Kontext der Organisationstransformation an. Dialog soll als methodische Arrangements und organisationale Praxis in den Alltag organisationalen Handelns eingeführt werden und hier die Prozessgestaltung von Organisationen unterstützen. Dialogisches Wissen wird jedoch auch durch und in den jeweiligen Anwendungszusammenhängen selbst verändert (WEBER 2005b). In den organisationalen und feldspezifischen Anwendungen und Einbettungen lassen sich verschiedene Varianten des Dialogs genauer erschließen. Wie im Folgenden deutlich werden wird, changieren diese Varianten zwischen affirmativer und kritischer Rationalität.

3.1 Methodisierte Organisationsdialoge zwischen affirmativer und kritischer Rationalität

Neben der oben kurz vorgestellten grundlegenden Vorstellung von „Dialog“ als Haltung und Bewusstsein wurde „Dialog“ methodisiert und als Dialog-„Prozesse“ in den Nonprofit- und Profitbereich eingeführt: Insbesondere war es William ISAACS' (1996) Anliegen, die wichtigsten Elemente der Dialogarbeit modellhaft in den Veränderungsprozess komplexer Systeme zu integrieren. Am MIT Boston leitete er ein Dialogprojekt und erprobte dieses Konzept in mehreren amerikanischen Organisationen und Unternehmen. Darüber hinaus fand es Anwendung z. B. in Netzwerken im Gesundheitsbereich, der Bostoner Stadtpolitik, einem Dialog-Café, Schulen, einer Dialog-Universität und im amerikanischen Kongress (HARTKEMEYER/HARTKEMEYER/DHORITY 1999). Wie hier bereits deutlich wird, werden Dialogprozesse sowohl organisationsintern als auch in Organisationsnetzen und Kooperationen unterschiedlichsten Formalisierungsgrades angewandt und wurden auch als Modellversuch im Rahmen eines der BIBB-Modellprogramme im Horizont der „lernenden Organisation“ realisiert (SEEBERG/REIF 2002). Das Dialogverfahren wird sowohl im Rahmen von Kurzzeit- ebenso wie Langzeit-

interventionen eingesetzt. Als Kommunikationsansatz soll es zum Organisationswandel beitragen, der mit Verfahren der Prozessgestaltung wie „Zukunftskonferenz“, „Open Space“ oder „Appreciative Inquiry“ (WEBER 2000) verbunden werden kann. Das Dialogkonzept ist damit äußerst breit anzuwenden – nämlich immer dann, wenn Menschen miteinander agieren. Ziel des Dialogverfahrens ist es generell, Gruppen zu kollektiver (Selbst-)Führung zu befähigen.

Im Anwendungsfeld der Organisationsberatung adressiert das Dialogverfahren Fragen des organisationalen Handelns und Entscheidens, will Organisationstransformation durch die Förderung von Reflexivität und Entschleunigung unterstützen und so auf die Probleme des größer werdenden Verständigungs- und Aushandlungsbedarfes in Organisationen antworten. Unter den Bedingungen struktureller Pluralität und Differenz gilt das Verfahren als sehr geeignet für kollektive Verständigungs- und Entwicklungsprozesse. Es unterstützt das Hinterfragen von Positionen mittels der Untersuchung der ihnen zugrunde liegenden Annahmen. Bevor formale Entscheidungen zu treffen sind, soll mittels dialogischer Reflexivität das Verständnis des Gegenstands erweitert werden. Divergente Denkstrategien erlauben demnach ein fundierteres und substanzielleres konvergentes Denken. Das Verfahren gilt als geeignet, komplexe Probleme zu explorieren, Konflikte anzusprechen und geteilte Visionen umzusetzen. Die Förderung dialogischer Fähigkeiten wird daher als neues Desiderat organisationalen Wandels sowie beruflicher Praxis gesehen.

Als wichtige Elemente eines Dialogs kennzeichnen HARTKEMEYER, HARTKEMEYER und DHORITY (1998) gegenseitigen Respekt, Vertrauen, Zuhören und Gehörtwerden. Eine solche Haltung lässt das Niveau des Gesprächs tiefer werden und hilft Beteiligten auf ihrem Weg zu einer kulturellen Erneuerung. Ausgegangen wird dabei von feldtheoretischen Perspektiven. Das Feld wird definiert als die Umgebung kollektiver Aufmerksamkeit, die Identitätsbilder und Dynamik unausgesprochener Gedanken, dass die anderen Ebenen beobachtbarer Handlungen beeinflusst. Aus der Sicht der Autor/-innen kann Dialogfähigkeit erlernt werden. Sie identifizieren zehn Kernfähigkeiten des Dialogs:

- ▶ die Haltung eines Lernenden einnehmen und verkörpern,
- ▶ radikaler Respekt gegenüber anderen Personen,
- ▶ einander mit Offenheit die eigenen Denkweisen mitteilen,
- ▶ sprich von Herzen und fasse dich kurz,
- ▶ zuhören und gehört werden ohne Vorbehalte,
- ▶ die Verlangsamung des Kommunikationsprozesses,
- ▶ Annahmen und Bewertungen aufgeben,
- ▶ produktives Plädieren,
- ▶ eine erkundende Haltung üben,
- ▶ den eigenen inneren Beobachter/die eigene innere Beobachterin beobachten.

Im Reflexionsraum des Dialogs soll an kollektiven Glaubenssätzen gearbeitet werden. So sollen Menschen befähigt werden, defensive Strategien bei sich selbst und anderen infrage zu

stellen. Erst wenn Fehler nicht mehr sanktioniert würden, müssten sie nicht vertuscht werden, erst wenn sie transparent seien, könnten sie behoben werden. Durch mehr Offenheit werde es möglich, frühzeitiger problembezogen zu kommunizieren (GERARD/ELLINOR 1998, ELLINOR/GERARD 2000). GERARD und ELLINOR (1998) weisen auf die veränderte zugrunde liegende Wertebasis in Organisationen hin, die Vertrauen, Verständnis, Offenheit und Autonomie ins Zentrum stellt. Sie gehen davon aus, dass dialogische Praxen zu demokratischeren Führungs- und Zusammenarbeitsstrukturen führen und insofern die Arbeitsbeziehungen nicht unbeeinflusst lassen. ISAACS (1996) sieht den Nutzen des Dialogverfahrens darin, dass hier kollektive Intelligenz zum Einsatz kommt. Kollektive Erkundungsprozesse ermöglichen dann neue Selbstwahrnehmungen und koordinierte Handlungen. Da erlernte kommunikative Kompetenzen in die alltägliche Kommunikation eingehen, lernen alle Beteiligten, sich für die Qualität des Gesprächs und des Gelernten verantwortlich zu fühlen. Geteilte Führungsverantwortung lässt demnach die vereinbarten Ziele besser erreichen.

Dialog ist aber auch zu sehen als neue Herausforderung organisationaler und beruflicher Praxis. Die hier gewünschte spezifische Qualität des Zuhörens und Sprechens stellt sich nicht automatisch ein – immer gibt es das Risiko, in den Schlagabtausch der Diskussion zurückzufallen. Erwartbar treten im Kontext organisationalen Wandels auch Widerstände gegen die Anwendung dialogischer Verfahren auf. Es sei daher insbesondere wichtig, Führungskräfte darin zu unterstützen, Verschiebungen in der Machtdynamik zuzulassen. Wie GERARD und ELLINOR (1998) problematisieren, stellt sich in Organisationen die Frage institutioneller Rationalität und hierarchischer, formaler sowie informeller Machtstrukturen. Wie viel Spielraum wird bereitgestellt, um Grundannahmen infrage zu stellen? Welche Annahmen lassen sich infrage stellen, welche nicht? Diese Frage berührt insgesamt die Einbettung selbstorganisierter Prozesse in fremdorganisierten Kontexten. Für die jeweiligen Anwendungskontexte steht die Frage im Raum, wie weit Reflexivität möglich wird und konkret, wie weit und welche Hinterfragungen möglich werden.

Während das MIT-Konzept zum Dialog diesen als methodischen Zugang zur Bildung von Reflexivität in ein utilitaristisches Konzept einbettet, das den Sinn und Zweck von Organisationen oder ihrer Praxis der Leistungserbringung und Produkte ggf. nicht hinterfragt, stellt BOHM (1998) den Dialog in einen normativen und zivilisationskritischen Zusammenhang. Er weist darauf hin, dass diese organisations- und optimierungsbezogenen Dialoge bereits strukturellen Begrenzungen (ebd., S. 94) und damit weitgehend einer begrenzenden affirmativen Logik unterliegen.

3.2 Zivilisationskritische Reflexivität im Dialog nach Bohm

Die durch David BOHM seit 1985 gelegten konzeptionellen Grundlagen sind inspiriert durch den Holismus, durch systemtheoretische und existenzphilosophische Perspektiven ebenso wie durch naturwissenschaftliche Theorien der Selbstorganisation. Mit seinem Dialog-Ansatz

argumentiert BOHM normativ und bezogen auf eine ethische Haltung. Sein Anliegen ist die Annäherung und das konsensuelle Miteinander im menschlichen Zusammenleben. Als Ziel dialogischer Praxis sieht er, Alternativen statt falscher Repräsentationen zu entwickeln. Den Dialogbegriff fasst er wörtlich als „dia“ (durch) und „logos“ (Bedeutungen) – das „Durchgehen durch Bedeutungen“ – und verbindet damit das Anliegen des Sich-aufeinander-Beziehens in der menschlichen Kommunikation. Als philosophisches und zivilisationskritisches Dialogkonzept beschreibt BOHM disziplinäre und subjektive Fragmentierung des Wissens in der modernen Welt (BOHM 1998). Er fordert, kollektive Repräsentationen infrage zu stellen und zu reflektieren. BOHM setzt damit grundsätzlicher an als dies Dialogprojekte im Kontext von Organisationstransformation in der Regel tun können. Es geht ihm hier um die Problematisierung von Normalität und die verschleierte Voraussetzungshaftigkeit unseres Denkens. BOHM gibt dafür das Beispiel eines Schattens, den man des Nachts auf dem Nachhauseweg auf der gegenüberliegenden Straßenseite wahrnimmt. Spontan setzt eine Reaktion auf neurophysiologischer und kognitiver Ebene ein: Angst? Wie ist die Situation zu interpretieren? Vielleicht beschleunigen wir unseren Schritt, vielleicht wechseln wir die Straßenseite. Erkennen wir im Straßendunkel dann aber, dass dort gar kein Fremder ist, sondern es sich um einen Bekannten handelt, organisieren wir das eigene Denken und Handeln neu.

Nach BOHM hat das fragmentierende Denken entscheidende negative Auswirkungen. Die als Normalität nicht mehr hinterfragten Unterscheidungen, denen wir Bedeutung beimessen, strukturieren die Welt in zerteilender und spaltender Weise. Aus seiner holistischen Weltsicht heraus modelliert BOHM die Welt als ineinanderfließende Übergänge. „Fragmentierendes“ Denken ist für BOHM wesentliche Ursache von Problemen. So vergleicht er die fragmentierte Sicht auf die Welt und den dadurch begrenzten Erkenntnisgewinn mit einer Uhr, die in einen Haufen willkürlicher Einzelteile zertrümmert sei. Alle Teile seien vorhanden, ihr Zusammenwirken trage jedoch nicht zur Funktionsfähigkeit des Ganzen bei. In diesem Sinne mündeten die Fragmentierungen in Nationen, Wirtschaftssysteme, Religionen, Wertesysteme und Ichs in ein grundlegendes Uneins-Sein (BOHM 1998, S. 32 ff.). In deutlich zivilisationskritischer Absicht problematisiert er unhinterfragte Auffassungen einer Vernutzung und Ausbeutung von Welt sowie problematische Technologien wie Gentechnik und auch die Fantasie der Kontrollierbarkeit komplexer Technologien. Ideologische Aufladungen führen aus seiner Sicht zu Erstarrungen, Positionsbildungen und dem Führen von Kriegen. Gerade auch das Gewicht von Traditionen lasse nichts Neues zu.

Eine Wurzel der zerteilenden Sicht auf die Welt sieht BOHM im „Diskutieren“. Selbst die Wortbedeutung verweise bereits auf „zerschlagen“, „zerteilen“, „zerlegen“. Er vergleicht den diskutierenden Kommunikationsstil mit Schlagabtausch, in denen Menschen Annahmen verteidigen und Punkte sammeln, um zu gewinnen. Begründet in persönlichem Ehrgeiz, Rechthaberei oder der Nicht-Hinterfragung von Inhalten werde verzerrt kommuniziert und einander nicht zugehört. Die Annahmen machten sich hinter den von uns vehement vertretenen Konzepten und Meinungen unsichtbar: „Das Denken bewirkt etwas, sagt aber: ich war's

nicht.“ (ebd., S. 39). Indem wir unbewusst an Denkstrategien festhalten, würden kontraproduktive Haltungen entwickelt. Dagegen fördere ein an der Entdeckung von Gemeinsamkeiten orientierter Dialogstil die Fähigkeit, Neues zu schaffen (ebd., S. 36). Als Dialog kennzeichnet BOHM daher ein gelungenes, neue Erfahrungen und Erkenntnisse hervorbringendes Gespräch (ebd., S. 101 ff.). Ziel des Dialogs sei es, dem Denkvorgang selbst auf den Grund zu gehen. Nach NICHOL (1998, S. 14) zielt der Dialog „auf ein (Verstehen) des Bewusstseins per se“ und gleichzeitig auf die Erkundung der problematischen Natur alltäglicher Beziehungen und Kommunikationen. Die unserem Handeln zugrunde liegenden Annahmen in der Schwebelage zu halten, lasse einen Raum für das gemeinsame Erkunden der Bedeutungen entstehen. Voraussetzung für einen dialogischen Prozess sei die Einfühlung in die Gedankenwelt des Gegenübers. Als Schlüsselkomponenten des Dialogs fasst BOHM die miteinander geteilte Bedeutung, das Wesen des kollektiven Denkens, die Allgegenwart der Fragmentierung, die Funktion der Aufmerksamkeit, den mikrokulturellen Kontext, ungeleitete Prüfung, unpersönliche Gemeinschaft, Paradox des Beobachters oder der Beobachterin und des Beobachteten.

Auch die Schwierigkeiten während des Dialogprozesses selbst können genutzt werden für das Aufspüren eines tieferen Verständnisses des Prozesses selbst. Anliegen BOHMS ist damit das generative Erforschen der Konstruiertheit der Repräsentationen, die unsere Erfahrungen leiten (NICHOL 1998, S. 17). Repräsentationen beruhen auf Erinnerungen. Diese gilt es zu reflektieren und Urteilsfähigkeit durch die Qualität reflektierender Intelligenz zu entwickeln. Sich unserer stillschweigend kollektiv gebildeten und aufrechterhaltenen Repräsentationen bewusst zu werden und diese zu ändern, sei entscheidend und zugleich die größte Herausforderung. Dabei müssten strukturell lösbare Probleme von strukturell unlösbaren Paradoxien unterschieden werden (BOHM 1998, S. 122 ff.): Paradoxien bedürften systematisch anderer Herangehensweisen, nämlich der anhaltenden und forschenden Aufmerksamkeit für das Paradox selbst (ebd., S. 18).

Nach BOHM stellen die eigenen „Propriozeptionen“ des Denkens (ebd., S. 139) den methodischen Weg der Erkenntnisgewinnung dar. Die Eigenwahrnehmung über die eigene Denkaktivität gebe ein unmittelbares physiologisches Feedback. Ebenso unterscheidet BOHM (ebd., S. 157) das wörtliche und das partizipierende Denken. Während das wörtliche Denken praktisch und ergebnisorientiert ist, sei das partizipierende Denken das Denken in Bezügen und durchlässigen Grenzen. Ausgehend von der Vision einer impliziten Ordnung der Welt spricht sich BOHM dagegen aus, „scharfe Grenzen zwischen der individuellen, kollektiven und kosmischen Dimension des Menschseins zu ziehen“ (NICHOL 1998, S. 23). Den Dialog versteht er als Möglichkeit einer neuen Ordnung der Kommunikation als Beziehung zu uns selbst, unseren Mitmenschen und der Welt.

Wie insgesamt in der systemischen Perspektive tritt anstelle des Seins der Prozess, die Herstellungsperspektive in den Vordergrund. Im Dialogverfahren werden alle zu Forschenden ihrer selbst – ein „externer“ (be-)forschender Standort wird aufgehoben. Das Selbst wird in solchen Praxen reflexiv und etabliert ein (er-)forschendes, nachdenkliches, aber auch wert-

schätzendes und verstehendes Selbstverhältnis. Es etabliert einen verstehenden Blick auf die Mitmenschen und die Mitwelt (HARTKEMEYER/HARTKEMEYER/DHORITY 1998, S. 164). Insgesamt versteht sich BOHMS Denken des Dialogs im Sinne eines ethischen Projektes, das gerade auch unternehmerische Praxis bzw. einzelwirtschaftliche Rationalität hinterfragt. Gleichzeitig wird das Verfahren durch die unterschiedlichen Kontexte und Bezugspunkte „Organisation“ und „Gesellschaft“ bereits implizit mit definiert. Im folgenden vierten Schritt wird die Frage aufgeworfen, wie Großgruppenverfahren methodisch Differenz und ihre Überschreitung organisieren.

4. Die Überschreitung legitimer Positionen durch methodische Arrangements dialogischer Erkundung

Auch wenn andere dialogische Arrangements nicht explizit auf BOHMS Konzeption des Dialogs verweisen, knüpfen sie doch oft an die erziehungsphilosophische Dialogperspektive JOHN DEWEYS (1938; 1949) an oder beziehen sich explizit oder implizit auf demokratietheoretische Argumentationsfiguren, wie sie auch PAULO FREIRE (1971) mit seiner befreiungspädagogischen Konzeption formuliert hat. Auch er plädiert für einen dialogischen und lernenden Umgang mit dem zivilisatorischen Prozess. An diese Quellen knüpfen Großgruppenverfahren in je spezifischer Weise an (WEBER i. E.).

Ab Mitte der 1990er Jahre werden diese im deutschsprachigen Raum bekannt (WEBER 2000; 2005a). Dialogisch angelegte Verfahren wie Open Space, Zukunftskonferenz oder „Real Time Strategic Change (RTSC)“ gelten als Verfahren, die Partizipation und Wissensgenese im großen Stil erlauben (ZUR BONSEN 1995; KÖNIGSWIESER/KEIL 2000; BUNKER/ALBAN 1997; 2006). Sie versprechen die Bearbeitung komplexer Frage- und Problemstellungen, für deren Lösung viele Menschen als Wissensträger/-innen einbezogen werden müssen, und finden zunehmend am systemisch orientierten Beratermarkt Anwendung (WEBER 2002).

Auch Großgruppenverfahren zielen insgesamt auf Kommunikation und Dialog, darauf, implizites Wissen fruchtbar zu machen und alle zu beteiligen (WEBER 2005b). Die Alltagserfahrungen und das Wissen aller sollen sichtbar und integriert werden. Zentrale Qualitäten der Großgruppenverfahren werden darin gesehen, dass sie Menschen unterschiedlichster Hierarchieebenen, Bereiche und Zuständigkeiten in Kontakt und Austausch miteinander bringen, dass sie auf diese Weise Systeme im Modus der Selbstorganisation energetisieren und dass sie so auch Ressourcen hervorbringen. Sie gelten als Verfahren für effektives Wissensmanagement und soziales Lernen, als stärkend für individuelle und kollektive Verantwortung sowie für die gemeinsame Entwicklung kreativer neuer Lösungen. Sie setzen mehrheitlich lösungs- und zielorientiert statt defizit- und problemorientiert an und beziehen „das ganze System“ in die Ermittlung der „Ist“- und der „Soll“-Situation – also der gewünschten Zukunft – ein. Auf diese Weise kommt das Prinzip der Kontextsteuerung zur Geltung (KÖNIGSWIESER/KEIL 2000).

Großgruppenverfahren setzen auf eine vermittelte und indirektere Weise am Dialog an als das Dialogverfahren selbst. Im Anschluss an eine ritualtheoretische Perspektive lassen sich Großgruppenverfahren als Übergangsräume zum Neuen analysieren. Ihre Funktions- und Arbeitsweise ist performativ und kann als transformatives Übergangsritual, als kollektive Inszenierung des Neuen interpretiert werden. Mehrheitlich arrangieren Großgruppenverfahren auch symbolisch den Übergang zum Neuen als hierachiefreien informellen Raum, als die individuelle Eigenverantwortung, als die Expert(inn)enschaft aller. Ihre performative Ritualpraxis inszeniert generell das reformpädagogische Motiv des Neuen, der Gemeinschaft und des dialogischen Prozesses. Im Einzelnen unterscheiden sich die Verfahren dabei allerdings durchaus im Spektrum zwischen Offenheit und Vorstrukturierung, Hierarchie oder Egalität, Problem- oder Lösungsorientierung. Im Folgenden sollen diese Spezifika des Organisierens von Differenzüberschreitungen genauer erschlossen werden.

4.1 Die Überschreitung professioneller und institutioneller Differenzen im „konstellierten Laboratorium“

Das Verfahren der Zukunftskonferenz ist von den im deutschen Sprachraum besonders bekannt gewordenen Verfahren dasjenige, das systematisch von Differenz und von der kollektiven Situietheit von Wissen ausgeht. Das Verfahren, welches von Marvin WEISBORD im Anschluss an die „Search Conference“ von EMERY und PURSER (1996) weiterentwickelt wurde (WEISBORD 1987; WEISBORD/JANOFF 1995), organisiert auf systematische Weise Differenz von Akteuren, die unterschiedlichen Referenzfeldern entstammen. Die insgesamt 64 Stakeholder gehören idealerweise acht verschiedenen Referenzfeldern an und bringen hier jeweils acht Akteure aus diesen ein. Die für zweieinhalb Tage angelegte systemisch-repräsentative Arbeitsstruktur der Zukunftskonferenz zielt auf integrales Systemlernen, Selbstorganisation und gemeinsames Handeln (WEISBORD 1992, S. 13). Auch Zeitlichkeit ist hier eine relevante Größe, insofern der Beginn der Veranstaltung 20 Jahre in die Vergangenheit blickt und anschließend Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft systematisch durchschreitet. Das Verfahren adressiert also die Ebene der globalen, gegenstandsbezogenen und persönlichen Entwicklungen und Veränderungen. Differenz wird zum Ausgangspunkt der Selektion relevanter Akteure. Als Zugehörige zu Feldern bzw. Interfeldern werden sie als Träger/-innen von Wissen, Macht, Energie oder Kontakten als Systemressource identifiziert. Eine gemeinsame Handlungsgrundlage wird in dieser Logik jedoch erst mittels des dialogischen Prozesses erarbeitet. Nach WEISBORD und JANOFF (2000, S. 130) stellt kommunikative Vernetzung eine entscheidende Größe für die Veränderung von Systemlogiken dar. Dabei gehen sie nicht davon aus, dass sich „andere Menschen“, sondern sich das Zusammenspiel des Systems insgesamt verändern muss. Indem das gesamte System in einen Raum gebracht wird, entsteht ein Explorations- und Experimentierraum, der nicht auf das Lösen einzelner Problempunkte abzielt, sondern das gemeinsame Handeln in den Mittelpunkt stellt. Probleme und Konflikte

werden als Information aufgefasst. Anstatt in Aktionismus zu verfallen, sollen Menschen die Verantwortung für ihre Arbeit, ihre Praxis und ihr Handeln übernehmen (WEISBORD/JANOFF 2000; 1995).

Basierend auf den Vorarbeiten der Planungsgruppe, die die Feldrepräsentant/-innen im Vorfeld sorgfältig über mehrere Monate kontaktiert und konstellierte, findet dann ein hochstandardisierter Veranstaltungsablauf statt. In einem vorstrukturierenden Raumdesign treffen Stakeholder in maximal gemischten Gruppen aufeinander, damit mentale fragmentierte Repräsentationen („wir“ und „die anderen“) und damit verbundene Kommunikationsschranken sich systemisch öffnen können. Es soll eine kooperative Zusammenarbeit befördert werden, um systemische Intervention möglich zu machen. Das System geht in einen erforschenden Modus zum Verständnis komplexer Zusammenhänge über anstatt einer technokratischen Bearbeitung. Das Verfahren repräsentiert die Situiertheit und Institutionalisierung des Wissens strukturell (WEISBORD 1992, S. 11) und arrangiert „Mikrokosmen“ als kontinuierlichen und iterativen Prozess (WEISBORD/JANOFF 1995, S. X). Es wertschätzt, aber bearbeitet Differenz nicht (WEISBORD 1992, S. 5). Im Unterschied zu gruppenspezifischen Ansätzen geht es hier also nicht um Beziehungen zwischen Teilnehmenden, sondern um die Beziehungen zur Welt (ebd., S. 11). Intentional angelegte Kommunikationsgelegenheiten sollen die kollektive Problemsuche unterstützen und gemeinsame Betroffenheit aller Teilnehmenden (EMERY/PURSER 1996, S. 122) hervorbringen. Als Mitglied dieser Verantwortungsgemeinschaft sollen sie „objektive“ Bedingungen der Welt und innere Repräsentationen zur Kenntnis nehmen (ebd., S. 118).

Wie deutlich wurde, gruppiert das Verfahren Zukunftskonferenz Subjekte bereits von Beginn an entlang von Zugehörigkeiten zu gemischten Kollektiven und muss das Gemeinsame erst im Prozess hergestellt werden. Das Credo der Zukunftskonferenz als Übergangsprojekt ist demnach auch „Finding common ground“ (WEBER 2005a, S. 81–100). Als Gestaltungsansatz kann die Zukunftskonferenz als offenes Laboratorium, als pädagogisches Organisations- und Bildungsmodell des Umgangs mit Differenz rekonstruiert werden (EMERY/PURSER 1996, S. 115).

4.2 Selbstorganisation mit Leidenschaft und Verantwortung im „natürlichen Laboratorium“

Eine zweite im deutschen Sprachraum besonders bekannt gewordene Interventionsmethodik setzt am Gegenpol an: Sie arbeitet nicht mit Vorstrukturierung, sondern mit Selbstorganisation und wurde durch den Organisationsberater Harrison OWEN bekannt gemacht. Das Verfahren „Open Space“ wird auf ganz andere Weise als „natürliches“ Laboratorium entworfen, um emergierendes Potenzial gemeinsamer Humanität in einer sich wandelnden Welt zu heben (KOLENATY/WEBER 2003). Es organisiert sich wesentlich entlang energetischer Ordnungsprinzipien. Im Sinne der unstrukturierten Kaffeepause basiert es auf Informalität. Da die Konferenzagenda vollständig durch die Partizipation der Mitwirkenden kreiert wird, sind Emergenz und Autopoiese Kernprinzipien der Methodik, die einen universellen und trans-

kulturellen Anspruch vertritt (OWEN 2001, S. 25; WEBER/GUO 2016). Hier wirken die Kernprinzipien „Leidenschaft“ und „Verantwortung“ als energetische und ethische „Attraktoren“ (OWEN 2001, S. 28). Die performative Inszenierung des „natürlichen Laboratoriums“ zielt auf Energetik, Spiel, den Kreis der Gemeinschaft und emergierende Muster der Selbstorganisation. Offenheit (PETERS/ROBERTS 2011) ebenso wie Freiheit sind hier grundlegende Prinzipien (OWEN 2001, S. 73).

Im Möglichkeitsraum eines erweiterten „Jetzt“ (OWEN 2000, S. 73) wird Bewusstsein zum mentalen Modell des Organisierens. Indianische Talking-Stick-Zeremonien gehen als mythische „Grenzobjekte“ (HÖRSTER/KÖNGETER/MÜLLER 2013) und spirituelle Wissensbestände in diese Interventionen auf der Ebene des Bewusstseins ein (OWEN 2001, S. 164). Das kreisförmige Arrangement inszeniert Gemeinschaft (ebd., S. 164). Die Philosophie des Open Space sieht für die „Begleitung“ eher die „Nicht-Intervention“ als die „Moderation“ des Prozesses vor – „mit Eleganz nichts zu tun“ ist demnach das Credo des Open Space und entspricht der Logik immaterieller Veränderung auf der Interventionsebene des Bewusstseins (OWEN 1997, S. 79). Die performative Praxis dieses Laboratoriums ist also nicht Aktionismus, sondern Energie, Nicht-Intervention und das Vorhalten des Raumes. Im Rahmen dieses Verfahrens werden systematische Differenzen in Stakeholdergruppen allerdings nicht adressiert und auch nicht als kollektive Entitäten theoretisiert. Die theoretische Basis des Verfahrens geht von den Bewusstseinszuständen individueller Subjekte aus und bezieht sich auf Theorien der Selbstorganisation.

4.3 Heliozentrismus und Imagination im projektiven Laboratorium

Auf wiederum ganz andere Weise fokussiert das Verfahren der „Wertschätzenden Erkundung“ wünschbare Zukünfte und einen lösungsorientierten Gestaltungsansatz. Es beansprucht nicht einfach nur eine Methode oder ein Management-Tool zu sein, sondern versteht sich als Haltung und Philosophie (BRUCK/WEBER 2000). Der theoriefundierte, metaphysische, visionäre Ansatz orientiert sich an wertbezogenem ebenso wie praktischem Wissen und versteht sich als lösungszentrierte Aktionsforschung (SRIVASTVA/COOPERRIDER 1999) und als intentionale lösungsorientierte Sozialmethodologie. Führung hat hier die primäre Verantwortung, einen Kontext der Wertschätzung entstehen zu lassen, in welchem auf einer kollektiven und dynamischen Basis positive Leitbilder wachsen können (COOPERRIDER 1999, S. 94).

Der Zeitbezug dieser wertschätzenden Wissensformen ist vor allem auf die Zukunft gerichtet und arbeitet antizipatorisch. Basierend auf HEIDEGGERS Konzept der „Geworfenheit“ und des „Entwurfs“ sieht COOPERRIDER die „projektive“ Existenz am Werke (ebd., S. 97), die als mentale Kraft das Zukünftige bereits in die Textur des Gegenwärtigen webt. Basierend auf der Placebo-Forschung, der sozialpsychologischen Forschung u. a. zeigt er die Bedeutung positiver Emotionen, innerer Dialoge, kultureller Vitalität und meta-kognitiver Fähigkeiten auf, die alle an das Verhältnis zwischen positiven Bildern und positivem Handeln geknüpft sind. Positive Affekte stärken Wohlbefinden und Solidarität, lassen den Menschen altruistisch

und prosozial handeln und rekonstruieren den Dialog mit dem Selbst. Die kognitive Ökologie der Metakognition unterstützt die Förderung positiver Bilder als Bewusstseinsentwicklung auf der Basis von Imaginationen, positiven Projektionen (ebd., S. 118). Philosophische, konstruktivistische und postmoderne Ansätze fokussieren subjektives Wissen und positiven Futurismus. Auch die Aufgabe von Wissenschaft sieht er im Sinne einer gestaltungsorientierten Forschung. COOPERRIDER und WHITNEY (1999) fassen Wertschätzende Erkundung als Strategie für „positive Subversion“ und unstoppbare Dynamik positiven Protests (ebd., S. 5).

Wie in dieser knappen Skizze deutlich geworden ist, unterscheiden sich diese Sozialmethodologien dialogischer Problemlösung und Zukunftsgestaltung dahingehend, wie sie soziale und institutionelle Differenz symbolisieren, wie sie Heterogenität und Homogenität professioneller und institutioneller Akteure organisieren und wie sie ihre Ritualpraxis ausgestalten: Problem- oder Lösungsorientierung, Hierarchie oder Selbstorganisation, vorgängige Konflikthaftigkeit oder ästhetische Narration des sich hervorbringenden Selbst sind different je nach theoretischer Provenienz der Verfahren. Während also das Verfahren Open Space (WEBER 2005a, S. 48–62) einen symbolischen Gegenraum zur hierarchischen Organisation entwirft (KOLENATY/WEBER 2003), gruppiert das Verfahren Zukunftskonferenz die Subjekte entlang von Zugehörigkeiten und Kollektiven nach Herkunft, professioneller und institutioneller Einbettung etc. in Stakeholdergruppen (WEBER 2005a, S. 81 ff.). Während HARRISON OWEN's Open Space an die dialogische Praxis in den Gesprächsritualen indianischer Kulturen anschließt, versteht sich die Zukunftskonferenz nah an der Figur der „Agora“, der „sokratischen Dialoge“ auf dem Marktplatz der Gesellschaft, auf dem die Meinungen und Ansichten ausgetauscht und kritisch hinterfragt werden.

Im folgenden letzten Kapitel wird die Methodologie und Praxis der Überschreitung legitimer Positionen und des methodischen Organisierens kollektiver Zukunftsgestaltung als Gestaltungs- und Forschungspraxis, als Aufmerksamkeitsrichtung und Haltung diskutiert.

5. Vernetzte Wissensgenese: soziale Forschungs-Methodologien und ästhetische Transformation

Praxis und Wissenschaft verbindende vernetzte Wissensgenese wird sowohl in Modellversuchen ebenso wie in Plattformstrategien zentral. Hier können narratologische, partizipative, koproduktive und emergente Methodiken zur Anwendung kommen, welche auch insgesamt in der Organisations- und Netzwerkforschung größere Bedeutung erlangen. Sie nehmen zunehmend verzeitlichte und partizipative Forschungsperspektiven auf, ebenso wie komplexitätsorientierte Perspektiven generell in der Organisationsforschung an Bedeutung gewinnen (STRATI 2000, S. 47). Aus dieser Sicht sind Organisationen als kulturelle Ordnungen zu untersuchen, in ihrer Herstellungslogik zu historisieren, zu pluralisieren und zu dynamisieren sowie machtkritisch zu analysieren. Eine solche Forschungsperspektive geht von Eigenlogik und Emergenz aus und bettet Organisationen in den multiplexen Zusammenhang von gesell-

schaftlichen und politischen, organisationalen und mikrologischen Prozessen ein. In dieser Forschungsperspektive sind auch räumliche und soziale Muster des Werdens (STRATI 1999; 2000) zu rekonstruieren. Solche partizipativen, prozessualen, ästhetisierenden und gestaltungsorientierten Forschungszugänge stellen ein Proprium organisationspädagogischer Methodologien dar (GÖHLICH/WEBER/SCHRÖER u. a. 2014).

In solchen offenen Forschungsdesigns lassen sich drei Muster der Kooperation zwischen Wissenschaft und Praxis differenzieren: In der ersten Variante sind Forscher/-innen die Initiator/-innen des Prozesses. Sie strukturieren die Befragungssituation und legen reaktive Forschungsdesigns an. Demgegenüber privilegiert Aktionsforschung die Aktion aus der Praxis heraus. Hier haben Forschende z. B. die Rolle der partizipativen Beobachter/-innen und unterstützen im Rahmen nonreaktiver Datengenerierungsprozesse. In einer dritten Variante kokreieren Forschende und Praxis das Design und verfolgen Forschung und Gestaltung im Tandem. Ein solches kokreatives Modell transformativer Forschung geht von der Gleichzeitigkeit von Praxis und Forschung aus. Es nutzt offene und koproduktive Modelle der Wissensgenese, die Potenzial für qualitative und gestaltungsorientierte Forschung eröffnen (WEBER 2009). Solche Forschungsmethodiken untersuchen das in Existenz gebrachte Wissen, den im Forschungsdesign und in der Forschungspraxis etablierten sozialen Raum und die Zeit. Solche gestaltungsorientierten Forschungsdesigns unterstützen Reziprozität und Narrationen und lassen ehemals „Antwortende“ zu aktiven Koproduzenten und -produzentinnen werden. Hier soll die Pluralität der Perspektiven sichtbar ebenso wie untersuchbar werden, indem die Teilnehmenden mitverantwortlich für den Erfolg des Forschungsprozesses sind. Datenqualität entsteht hier vor allem durch ein hohes Maß an Selbstläufigkeit und Selbstorganisation in horizontalen Dialogen und offenen Kommunikationsräumen. Mittels experimentierender Dialoge entsteht dann auch forschende Wissensgenese.

5.1 Sinnsysteme im Organisieren ihrer Transformation rekonstruieren

Aus systemischer ebenso wie wissenssoziologischer Sicht erfüllen dialogische Praxen die Funktion, die Selbstreflexivität von Systemen zu erhöhen. Auch sinnrekonstruktive Analysen untersuchen die Wahrnehmungs- und Resonanzmuster von Sinnsystemen: Auf welche Weise werden subjektive und institutionelle Sinnsysteme hervorgebracht? Welche Prozesse und Strukturen erhalten ihren Bestand, welche Muster reproduzieren homolog Gesamtstrukturen? Versuche der Gestaltung des Neuen kommen so in den Blick (WEBER u. a. 2014) ebenso wie die Variabilität von Problemlösestrategien – oder ggf. auch die Starre verhärteter Strukturen (GROTH 1999, S. 97) und veralteter Systemlogiken. Wie lassen sich soziale Sinnstrukturen in/von Organisationen analytisch und forschend rekonstruieren? VOGD (2005, S. 15) schlägt hier folgende Zugänge aus Sicht einer rekonstruktiven Forschung vor:

- Die untersuchten Gegenstände müssen als komplexe Phänomene untersucht werden, die zirkuläre Kausalverhältnisse beinhalten.

- ▶ Beobachter/-innen stehen nicht außerhalb vom Prozess des Erkennens. Eine Methodologie hat den Rekonstruktionsprozess unter Einbeziehung der eigenen Standortgebundenheit zu behandeln.
- ▶ Handeln, Intentionalität und Entscheiden sind als Zurechnungsprobleme zu sehen und zu analysieren. Zweckrationales Handeln stellt immer nur eine Seite der Medaille dar.
- ▶ Orientierungsmuster und sozialer Sinn manifestieren sich als Text oder soziale Praxis, als Handlungsorientierung und Kommunikation.
- ▶ Soziale Wirklichkeit ist aus dieser Sicht zu verstehen als geschichtlich gewordene Realität, die zwar in ihrer Entstehungsgeschichte kontingent ist, aber als „Feld“, „System“ oder „objektive Sinnstruktur“ erkennbar und rekonstruierbar ist (VOGD 2005, S. 15).
- ▶ Das je in den Wahrnehmungsmustern und Sinnstrukturen selektiv ausgerichtete Handeln steht im Zusammenhang mit interaktiven Aushandlungsprozessen.
- ▶ Es führt dabei auch gesellschaftliche Semantiken und Bedeutungszuschreibungen mit. Ausgegangen werden muss daher von „multiplen Kontexturen“ (ebd., S. 24), von vielen möglichen unterschiedlichen Sinnschemata im Sinne „polykontexturaler Analysen“.

Im Verständnis einer konstruktivistischen Epistemologie nach VOGD (2005) überlappen sich Bedeutungssysteme und Sinnstrukturen und lassen sich multidimensional rekonstruieren. Kommunikation wird hier differenztheoretisch rekonstruiert, d. h. entscheidend ist nicht die intentionale Botschaft eines „Senders“ oder einer „Senderin“, sondern die kommunikativen Anschlüsse und das Verstehen des Gegenübers. Diese entscheiden über die Bedeutung des Gesagten und von Kommunikationen (ebd., S. 25). Aus VOGDs Sicht sind Systeme einander intransparente „black boxes“, die sich wechselseitig interpretieren müssen. Interpretationen sind damit Schließungen von Kontingenz und spezifische Anschlüsse im Feld der Anschlussfähigkeit. Auf diese Weise kommt die Herstellung von Bedeutungen, Sinnogenese, Sinnselektionen und Zurechnungen zentral in den Blick ebenso wie die Erkenntnis, dass diese nur selbstreflexiv zu erschließen sind. Auf der Ebene von „Beobachtungen zweiter Ordnung“ ist dann zu fragen, auf welche Weise Sinnselektionen soziale Realität konstituieren und wie sich das Sinngeschehen in seiner Prozesshaftigkeit und Fluidität in den Blick nehmen lässt. In gestaltungsorientierten Forschungsprozessen lassen sich Interpretationen von Welt empirisch beobachten und organisationale Interaktionssysteme als emergente Selektionszusammenhänge rekonstruieren.

Aus der methodologischen Perspektive lassen sich dialogische Prozesse mit BOHNSACK (2003) und unter Rückbezug auf die Wissenssoziologie MANNHEIMS als kommunikative Herstellung von Sinn und Handlungsorientierung rekonstruieren. Sinnogenese und Sinngeschehen lassen sich fallvergleichend kontrastierend untersuchen. Das kontingente Sinngeschehen kontuiert sich dann aus der Varianz der gefundenen Sinnselektionen (VOGD 2005, S. 31). Gerade aber in Organisationen (VOGD 2009) und komplexen Multi-Akteurssettings wie in Modellversuchen oder Plattformstrategien kann eine rekonstruktive Analyse von Sinn nicht ohne Wei-

teres mit Bezug auf „konjunktive Erfahrungsräume“ im Anschluss an die Wissenssoziologie MANNHEIMS (1923) und die dokumentarische Methode BOHNSACKS (2003) gefasst werden. Gerade auch in organisationalen Transformationsprozessen sind Organisationen Austragungs- und Herstellungsorte der Gleichzeitigkeit von Rationalitätskonflikten und Einheit. Dies wurde eingangs mit Bezug auf diskurs- und praxistheoretische Anschlüsse bereits verdeutlicht. JANSEN und VOGD (2013) schlagen hier vor, organisationale Praxis als wechselseitige Konditionierung unterschiedlicher Rationalitäten zu verstehen. In diesen Analysen erhalten auch explizite Wissensbestände und Praxen zwischen unterschiedlichen Wissensräumen besondere Relevanz. JANSEN, VON SCHLIPPE und VOGD (2015) entwerfen eine metatheoretische Konzeption für die rekonstruktive Forschung in organisationalen Settings. Diese fasst soziale Praxis als das Prozessieren unterschiedlicher latenter und manifester Wissensbestände, die mit- und gegeneinander ins Spiel kommen. Eine Analyse dieser Prozesse wollen sie mit den metatheoretischen Begriffen der „Kontextur“ und der „transjunktionalen Operation“ unterstützen.

Lassen sich auch forschungsmethodische Operationen und Konstellierungen auf diese Weise in den Blick nehmen? Können forschungsmethodische Verfahren als Gelegenheitsstrukturen für kommunikative Prozesse verstanden werden, die je nach theoretischer und methodologischer Provenienz Sinn vorkonstituieren und Wissensgenese methodisch arrangieren? In dieser Perspektive kommen forschungsmethodische Arrangements als Praxis der Forschungsorganisation und der Konstitution von Sinn-Räumen in den Blick. Als Erhebungsverfahren stellt die Zukunftskonferenz einen repräsentationslogisch und heterogen systematisierenden Zugang zur Erforschung sozialer, professioneller und institutioneller Referenzgruppen bereit. Im Unterschied zu Gruppendiskussionen stellen gemeinsam geteilte Positionen hier nicht den Ausgangs-, sondern den Endpunkt des Prozesses dar (LAMNEK 2005a; 2005b). In diesem Setting ist „Polykontextualität“ bereits methodisiertes Prinzip der Wissensgenese und Gestaltungspraxis. Vorarrangierte und maximale Heterogenität soll zur Suspendierung und Reorientierung habitueller Werturteile beitragen. Multiperspektivität wird mittels Gruppendialogen, szenischen Porträts, Gruppenkonstellierungen im formalen Ablauf strukturiert (und damit nicht forschungsinduziert) hervorgebracht. Strukturell dem qualitativen Interview nahe, ist Perspektivenwechsel integraler Bestandteil dieser Erhebungsmethodik. Die im Forschungsdesign eingelagerte Aufmerksamkeitsstruktur zielt auf interprofessionelle und interinstitutionelle Multiperspektivität. Der hier kreierte soziale Raum bezieht sich auf Mehrebenenkomplexität, indem globale, regionale und persönliche Entwicklungslinien markiert werden. Zeitlichkeit wird chronologisch strukturiert eingeholt über Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft.

Entsprechend kommt Open Space (OWEN 1997) als maximal selbstläufiges Forschungsformat in den Blick, in dem mittels selbstgesteuerter Workshops und Ad-hoc-Dialoge triangulierende Forschungszugänge möglich werden (FLICK 2011). Teilnehmende Beobachtung ebenso wie die Aufzeichnung mittels Video- oder Audiorecording werden hier möglich (DINKELAKER/HERRLE 2009). Das in Karten, Brownpapers oder Flipcharts vorliegende Material ebenso wie die elektronische oder durch die Teilnehmenden erstellte Druckdokumentation

kann zusätzlich mittels Dokumentenanalyse genutzt werden. Das als Forschungsformat minimal-invasive Verfahren belässt Forschung in der beobachtenden Rolle. In den Blick kommen die kollektiven Narrationen des Systems, das strukturähnlich zum narrativen Interview einen vollständig emergenten performativen Prozess der Musterbildung in Selbstorganisation zulässt. Die Aufmerksamkeitsstruktur basiert auf der Perspektivität autopoietischer Emergenz als nonreaktivem Design. Der hier entstehende soziale Raum basiert auf Selbstläufigkeit, Authentizität und Vertrauen. Das zum Einsatz kommende Wissen zielt auf die Beobachtung des Systems in seinen Eigen-Narrationen von „Leidenschaft“ und „Verantwortung“ als Gelegenheits- und Ordnungsstrukturen des (Erhebungs-)Verfahrens. Die soziale Zeit ist fluide und prozessorientiert und bezieht Nicht-Aktivität ebenso wie Aktivität als legitime Position ein. Das Verfahren erlaubt die Analyse der sozialen Praxis (BRAKE 2015; BRAKE/BREMER/LANGE-VESTER 2013) selbstorganisierter Diskurse im Organisieren des Neuen.

Der Forschungszugang der Wertschätzenden Erkundung öffnet die Perspektive hin zur Aktionsforschung (COOPERRIDER 1999; 2000; SENGE u. a. 2004) und hier auf die enge Verbindung zwischen Forschung und Gestaltung. Da Forschungsfragen generell auch Perspektivität und realitätsgestaltende Kraft mitführen, soll aus dieser Perspektive auch akademische Wissensproduktion an Wertschätzung orientiert sein. Als qualitatives Leitfadeninterview (LAMNEK 2005a, S. 334) zielt das wertschätzende Interview darauf, die Bedingungen der erfolgreichen Praxis systematisch zu untersuchen. Ein solches transformatives Interview bezieht sich auf die subjektiven Narrationen der Menschen und transformiert sie in kollektive Narrationen. Sei es in Form des Partner/-innen-Interviews oder im kollektiven Setting wird die Asymmetrie klassischer Interviewer/-innen-Interviewten-Verhältnisse (ebd., S. 335) vermieden. Das Forschungsdesign analysiert Lösungswissen im Raum zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Als affirmative Analyse emergierender Zukunftsfelder fokussiert der soziale Raum auf die kollektive Hervorbringung des Gewünschten und nutzt dabei die Projektion im Sinne kollektiver Imaginationen und der Vision. Hierbei können auch visuelle und bildbasierte Zugänge einen wertvollen zusätzlichen Beitrag für Erhebung und Auswertung leisten (ROSE 2010). Die forschende Untersuchung von Emergenz erfolgt hier auf quasi kasuistische Weise, da in den Verfahren selbst mittels erfahrungsbezogener Narrationen Wissen generiert wird. Die narrative Gestaltungspraxis mündet hier in eine narrative Erhebungs- und Analysepraxis.

Auch das Dialogverfahren methodisiert die in der Systemtheorie verankerte methodologische Schlüsselrolle des Kommunikationsbegriffs, es macht die impliziten Zurechnungsstrukturen innerhalb der kommunikativen Praxis reflexiv bearbeitbar. Normative Begriffe werden mit den Beteiligten eines oder mehrerer Sinnsysteme hinsichtlich ihres Ortes im kollektiven Bedeutungsgedächtnis untersucht. Die Beteiligten selbst reflexivieren ihre Vorannahmen und implizit mitgeführten Bewertungen. Aber auch dabei bleibt die kommunikative Erschließung von Regeln teilweise im Bereich der „blinden Flecke“ des Nicht-Explizierbaren und Habituellen, implizites und atheoretisches Wissen öffnet sich nie vollständig dem reflexiven Zugriff, sondern muss forschend und analysierend rekonstruiert werden.

5.2 Grammatiken der Emergenz in dialogischen Transitionen beobachten

BOHM (1998) fasst als Schlüsselemente des Dialogs die miteinander geteilte Bedeutung, das Wesen des kollektiven Denkens, die Allgegenwart der Fragmentierung, die Funktion der Aufmerksamkeit, den mikroulturellen Kontext, ungeleitete Prüfung, unpersönliche Gemeinschaft, Paradox der Beobachterin oder des Beobachters und des Beobachteten. Diese Schlüsselemente lassen sich entsprechend auch als Beobachtungskriterien für die Erforschung dialogischer Prozesse fruchtbar machen. Vor dem Hintergrund epistemischer Entwicklungsperspektiven auf Sinnkonstitution in Organisationen bietet auch SCHARMER (2007, S. 366) ein Kriterienset an und differenziert zehn verschiedene Kategorien, um Grammatiken der Emergenz analysieren zu können. Diese sind:

- 1) die Struktur der Aufmerksamkeit,
- 2) der soziale Ort der Aufmerksamkeit,
- 3) der Blick auf die Welt,
- 4) das Wissen, das in Existenz gebracht wird,
- 5) der soziale Raum und
- 6) die soziale Zeit,
- 7) der kollektive soziale Körper,
- 8) der primäre kausale Mechanismus,
- 9) das in Existenz kommende Wissen und
- 10) das Selbst.

Das Kriterienset soll Analyse und Gestaltung der Epistemologie des menschlichen Bewusstseins unterstützen (SCHARMER 2007, S. 368) und kann auch Beobachtungskriterien für die Untersuchung der Transformationen polykontexturaler Arrangements in Modellversuchen und Multi-Stakeholder-Settings eröffnen. Auf diese Weise können die Transitionen von Aufmerksamkeitsstrukturen in kollektiven Dynamiken untersucht werden, die mittels dialogischer Forschungs- und Gestaltungsmethodologien angestoßen werden.

► **Grammatik der Emergenz: Von situiertem Wissen zur systematischen Multiperspektivität**
Wie und auf welche Weise wird hier situiertes Wissen nun überhaupt erst – und für wen – wahrnehmbar? Wie werden die Zugänge hin zu einer systematischen Multiperspektivität vom und im Multi-Akteurssetting genutzt? Wie und auf welche Weise findet die Verschiebung des Blicks vom „Was“ zum „Wie“ der kollektiven Hervorbringung statt?

► **Grammatik der Emergenz des sozialen Raumes**

Entstehen neue Raumvorstellungen, die ein raumloses eindimensionales Modell hinter sich lassen? Entstehen so auch Verbindungen zwischen Beobachter/-innen und Beobachteten?

Welche Praxis der Kollektivität entsteht, und lässt sich in der Suche nach dem „Dialog“ das Kollabieren von Grenzen zwischen „uns“ und „den anderen“ beobachten? Verschieben sich vorher entkörperlichte Wissensvorstellungen und chronologische Zeitvorstellungen hin zur Entstehung eines kollektiven sozialen Körpers und eines autopoietischen Systems? Entstehen eine Praxis und eine Vorstellung dynamischer Komplexität?

► Grammatik der Emergenz des relationalen Selbst

Verschiebt sich die Vorstellung von Subjektivität hin zur Intersubjektivität und Hermeneutik? Verstehen sich die „Selbste“ als veränderlich und verschieben sie ihre Sprechposition im Inneren von einem unhinterfragt habituell zentrierten Selbst hin zu einem relationalen Selbst im Sinne der intendierten Effekte von Dialogverfahren?

Wie deutlich wurde, legt die soziale (Forschungs-)Methodologie des Open Space ein energetisches Muster der Emergenz von Wissen und Werden an. Dieses legt es (je nach sozialer Praxis der Ausgestaltung dieses Settings) nahe, Alltag „loszulassen“ und in einen quasi-meditativen Raum einzutreten und sich mit der Stille zu verbinden. Hier wird das energetische Selbst als Quelle von Selbsttranszendenz und Freiheit entworfen. Komplexität emergiert aus vollständig internalisierter Selbstverursachung, welche zu Trans-Inter-Subjektivität und Entwicklung führt.

Die Wertschätzende Erkundung hingegen privilegiert das transzendente „Zukunft-Selbst“ und eine Aufmerksamkeitsordnung des Erwartens und Einladens der gewünschten Zukunft. Unterstützt durch die „Wunderfrage“ einer gelingenden Zukunftspraxis ist Emergenz orientiert an Imaginationen und Repräsentationen des Gewünschten. Innere Fokussierung und Aufmerksamkeit wird als innerer Dialog mit der Zukunft, als Sehen und zugleich Hervorbringen des Gewünschten angelegt. SCHARMER sieht hier einen vierdimensionalen sozialen Raum entstehen, der mit der inneren Quelle der Hervorbringung verknüpft ist, um die emergierende Zukunft zu visionieren. Dieser Raum zielt – wie der Dialog insgesamt – auf das transzendente Selbst.

Wie deutlich wurde, bringen diese drei hier diskutierten unterschiedlichen Sozial- und Forschungsmethodologien unterschiedliche Positionierungen von Subjekten hervor. Mit der relationalen, authentischen und transzendenten Subjektposition konnten verschiedene Modellierungen der Verursachung im Werden des Sozialen und der Veränderung aufgezeigt werden. Im Beitrag wurden auch verschiedene Organisationsmuster forschungsmethodischer Praxis deutlich – die sich als relationale, narratologische und ästhetische Praxis kennzeichnen lassen (WEBER 2014c). Zugleich Grenzobjekte und dann auch Transformationsrituale, werfen diese Sozial- und Forschungsmethodologien aber weitere Fragen auf. Diese betreffen nicht zuletzt die weitere Theoretisierung und Methodisierung der (Selbst-)Beobachtung gestaltungsorientierter Forschung im Bemühen um die Überschreitung symbolischer und institutierter Ordnungen.

Literatur

- BARRETT, Frank J.; THOMAS, Gail F.; HOCEVAR, Susan P.: The Central Role of Discourse in Large Scale Change: A Social Construction Perspective. In: *Journal of Applied Behavioral Science* (1995) 31, S. 352–372
- BENTELER, Paul: Möglichkeiten und Grenzen der Übertragung von Modellversuchsergebnissen. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* (1991) 6, S. 7–12
- BOHM, David: *Der Dialog. Das offene Gespräch am Ende der Diskussion.* Stuttgart 1998
- BOHNSACK, Ralf: *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden.* Opladen 2003
- BORMANN, Inka: Zur wissenssoziologisch-diskursanalytischen Rekonstruktion von Innovationen als „Wissenspassagen“. In: KELLER, Reiner; TRUSCHKAT, Inga (Hrsg.): *Methodologie und Praxis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse.* Wiesbaden 2013, S. 339–364
- BRAKE, Anna: Zur empirischen Rekonstruktion sozialer Praxis. In: SCHÄFER, Franka; DANIEL, Anna; HILLEBRANDT, Frank (Hrsg.): *Methoden einer Soziologie der Praxis.* Bielefeld 2015
- BRAKE, Anna; BREMER, Helmut; LANGE-VESTER, Andrea (Hrsg.): *Empirisch forschen mit Bourdieu.* Weinheim/Basel 2015
- BREITKREUZ, Gerhard: Möglichkeiten und Grenzen des Rückgriffs auf Methodologien. Ergebnisse und Konzeptionen aus früher gestarteten, vergleichbaren Modellversuchen. In: BÄHR, Wilhelm; HOLZ, Heinz (Hrsg.): *Was leisten Modellversuche?* Berlin/Bonn 1995, S. 357–360
- BRUCK, Walther; WEBER, Susanne Maria: Appreciative Inquiry Summit. Der nächste Schritt in der Evolution der Großgruppenarbeit. In: KÖNIGSWIESER, Roswitha; KEIL, Marion (Hrsg.): *Das Feuer großer Gruppen. Konzepte, Designs, Praxisbeispiele für Großgruppenveranstaltungen.* Stuttgart 2000, S. 164–178
- BUBER, Martin: *Das dialogische Prinzip.* 8. Aufl. Heidelberg 1997
- BUNKER, Barbara B.; ALBAN, Billie T.: *The Handbook of Large Group Methods. Creating Systemic Change in Organizations and Communities.* San Francisco 2006
- BUNKER, Barbara B.; ALBAN, Billie T.: *Large Group Interventions. Engaging the Whole System for Rapid Change.* San Francisco 1997
- COOPERRIDER, David L.; SRIVASTVA, Suresh: Appreciative Inquiry in Organizational Life. In: COOPERRIDER, David L.; SORENSEN, Peter F. Jr.; WHITNEY, Diana; YAEGER, Therese F. (Eds.): *Appreciative Inquiry. Rethinking Human Organization Toward a Positive Theory of Change.* Champaign/Illinois 2000, S. 55–97
- COOPERRIDER, David L.; WHITNEY, Diana: *Appreciative Inquiry. A positive revolution in change.* San Francisco 1999
- DEWEY, John: *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die Philosophische Pädagogik.* Braunschweig u. a. 1949
- DEWEY, John: *Logic. Theory of Inquiry.* New York u. a. 1938
- DINKELAKER, Jörg; HERRLE, Matthias: *Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung.* Wiesbaden 2009
- ELLINOR, Linda; GERARD, Glenna: *Der Dialog im Unternehmen. Inspiration, Kreativität, Verantwortung.* Stuttgart 2000
- EMERY, Merrelyn; PURSER, Ronald E.: *The search conference. A powerful method for planning organizational change and community action.* San Francisco 1996

- FEURSTEIN, Karin; HESMER, Alexander; HRIBERNIK, Karl A.: Living Labs. A new development strategy. In: SCHUMACHER, Jens; NIITAMO, Veli-Pekka (Hrsg.): European Living Labs. A new approach for human centric regional innovation. Berlin 2008, S. 1–14
- FLICK, Uwe: Triangulation. Eine Einführung. Wiesbaden 2011
- FOUCAULT, Michel: Was ist Kritik? Berlin 1992
- FREIRE, Paulo: Pädagogik der Unterdrückten. Erziehung als Praxis der Freiheit. Stuttgart 1971
- GERARD, Glenna; ELLINOR, Linda: Dialogue. New York 1998
- GÖHLICH, Michael; WEBER, Susanne Maria; SCHRÖER, Andreas u. a. (Hrsg.): Forschungsmemorandum der Kommission Organisationspädagogik. In: Erziehungswissenschaft (2014) 49, S. 94–105
- GRANT, David; MARSHAK, Robert J.: Toward a Discourse Centered Understanding of Organizational Change. In: Journal of Applied Behavioral Science (2011) 47, S. 204–235
- GROTH, Thorsten: Wie systemtheoretisch ist systemische Organisationsberatung? Neuere Beratungskonzepte für Organisationen im Kontext der Luhmannschen Systemtheorie. 2. Aufl. Münster 1999
- HARTKEMEYER, Martina; HARTKEMEYER, Johannes; DHORITY, Freeman L.: Miteinander denken. Das Geheimnis des Dialogs. 2. Aufl. Stuttgart 1998
- HAUBRICH, Karin: Cluster-Evaluation – lokale Kontexte berücksichtigen, Innovation und Beteiligung fördern. In: BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (BMFSFJ) (Hrsg.): Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe. In: QS 35: Perspektiven der Evaluation in der Kinder- und Jugendhilfe. Bonn 2001, S. 65–68
- HILGERS, Matthias: Wie können Ergebnisse und Erfahrungen aus Umwelt-Modellversuchen transferiert werden? In: BÄHR, Wilhelm; HOLZ, Heinz (Hrsg.): Was leisten Modellversuche? Berlin/Bonn 1995, S. 565–580
- HÖRSTER, Reinhard; KÖNGETER, Stefan; MÜLLER, Burkhard: Grenzobjekte. Soziale Welten und ihre Übergänge. Wiesbaden 2013
- ISAACS, William N.: The Process and Potential of Dialogue in Social Change. In: Educational Technology (1996) 1, S. 20–30
- JANSEN, Till; SCHLIPPE, Arist von; VOGD, Werner: Contextural Analysis – A proposal for Reconstructive Social Research in Organisational Contexts. In: Forum Qualitative Social Research (2015) 1, Art. 4
- JANSEN, Till; VOGD, Werner: Polykontexturale Verhältnisse – disjunkte Rationalitäten am Beispiel von Organisationen. In: Zeitschrift für Theoretische Soziologie (2013) 1 (2), S. 82–97
- KELLER, Reiner: Diskursforschung, Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen. 4. Aufl. Wiesbaden 2011
- KELLER, Reiner: Wissenssoziologische Diskursanalyse: Grundlegung eines Forschungsprogramms. 2. Aufl. Wiesbaden 2008
- KÖNIGSWIESER, Roswita; KEIL, Marion: Das Feuer der großen Gruppen. Konzepte, Designs, Praxisbeispiele für Großveranstaltungen. Stuttgart 2000
- KOLENATY, Erich; WEBER, Susanne Maria: Open Space trifft Organisation. Von Dilemmata und Übergängen zum polyvalenten Raum. In: Organisationsentwicklung (2003) 2, S. 48–59
- KRISHNAMURTI, Jiddu: Einbruch in die Freiheit. 19. Aufl. Berlin 1996
- LAMNEK, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 4. Aufl. Weinheim/Basel 2005a
- LAMNEK, Siegfried: Gruppendiskussion. Theorie und Praxis. 2. Aufl. Weinheim 2005b

- MANNHEIM, Karl: Beiträge zur Theorie der Weltanschauungs-Interpretation. Wien 1923
- MARSHAK, Robert J.; GRANT, David: Organizational Discourse and New Organization Development Practices. In: *British Journal of Management* (2008) 19, S. 7–19
- NICHOL, Lee: Vorwort des Herausgebers. In: BOHM, David (1998): *Der Dialog. Das offene Gespräch am Ende der Diskussion*. Stuttgart 1998, S. 7–23
- NOWOTNY, Helga; SCOTT, Peter; GIBBONS, Michael: *Wissenschaft neu denken. Wissen und Öffentlichkeit im Zeitalter der Ungewissheit*. 4. Aufl. Weilerswist 2014
- NOWOTNY, Helga; SCOTT, Peter; GIBBONS, Michael: *Wissenschaft neu denken. Wissen und Öffentlichkeit in einem Zeitalter der Ungewissheit*. Weilerswist 2004
- NOWOTNY, Helga; SCOTT, Peter; GIBBONS, Michael T.: *Re-thinking Science. Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*. Cambridge 2001
- OWEN, Harrison: *Open Space Technology. Ein Leitfaden für die Praxis*. Stuttgart 2001
- OWEN, Harrison: *The power of spirit. How organizations transform*. San Francisco 2000
- OWEN, Harrison: *Expanding our now: The story of open space technology*. San Francisco 1997
- PALLOT, Marc; TROUSSE, Brigitte; SENACH, Bernard; SCAPIN, Dominique: *Living Lab Research Landscape. From User Centred Design and User Experience towards User Cocreation*. First European Summer School „Living Labs“. Paris 2010 – URL: <https://hal.inria.fr/inria-00612632> (Stand: 10.11.2015)
- PETERS, Michael A.; ROBERTS, Peter: *The Virtues of Openness. Education, Science and Scholarship in a Digital Age*. Boulder 2011
- ROSE, Gillian: *Visual methodologies. An introduction to the interpretation of visual materials*. London 2010
- SCHARMER, Claus O.: *Theory U. Leading from the future as it emerges. The social technology of presencing*. Society for Organizational Learning Cambridge/Mass. 2007
- SCHNEIDER, Peter: *Lernen und Arbeiten im Team: Das Konzept der „Kontinuierlichen kooperativen Selbstqualifizierung und Selbstorganisation“ (KoKoSS) für Ausbilder*. In: BÄHR, Wilhelm; HOLZ, Heinz (Hrsg.): *Was leisten Modellversuche?* Berlin 1995, S. 417–426
- SCHNEIDEWIND, Uwe; SCHECK, Hanna: *Die Stadt als „Reallabor“ für Systeminnovation*. In: RÜCKERT-JOHN, Jana (Hrsg.): *Soziale Innovation und Nachhaltigkeit. Perspektiven sozialen Wandels*. Wiesbaden 2013, S. 229–248
- SEEBERG, Magdalena; REIF, Barbara: *Interne Vernetzung bei Opel entwickeln mit Dialog und Open Space*. In: WEBER, Susanne Maria (Hrsg.): *Vernetzungsprozesse gestalten. Erfahrungen aus der Beraterpraxis mit Großgruppen und Organisationen*. Wiesbaden 2002, S. 93–106
- SENGE, Peter M.: *Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation*. 4. Aufl. Stuttgart 1997
- SLOANE, Peter F. E.: *Von der Erkenntnis zur Anwendung*. Baden-Baden 1995
- SRIVASTVA, Suresh; COOPERRIDER, David L.: *Appreciative Management and Leadership*. Euclid/Ohio 1999
- SRIVASTVA, Suresh; FRY, Ronald E.; COOPERRIDER, David L.: *Introduction. The Call for Executive Appreciation*. In: SRIVASTVA, Suresh; COOPERRIDER, David L. (Hrsg.): *Appreciative Management and Leadership. The Power of Positive Thought and Action in Organizations. Revised Edition*. Euclid/Ohio 1999, S. 1–33
- STRATI, Antonio: *The aesthetic approach in organization studies*. In: LINSTEAD, Stephen; HÖPFL, Heather (Hrsg.): *The Aesthetics of Organization*. London u.a.: 2000, S. 13–34

- STRATI, Antonio: *Organization and Aesthetics*. London u. a. 1999
- VOGD, Werner: *Rekonstruktive Organisationsforschung – Qualitative Methodologie und theoretische Integration – eine Einführung*. Opladen 2009
- VOGD, Werner: *Systemtheorie und rekonstruktive Sozialforschung. Eine empirische Versöhnung unterschiedlicher theoretischer Perspektiven*. Opladen 2005
- WISSENSCHAFTLICHER BEIRAT DER BUNDESREGIERUNG *Globale Umweltveränderungen (WBGU): Hauptgutachten. Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation*. Berlin 2011
- WEBER, Susanne Maria: *Großgruppenverfahren als Methodik organisationspädagogischer Praxis*. In: GÖHLICH, Michael; SCHRÖER, Andreas, WEBER, Susanne Maria (Hrsg.): *Handbuch Organisationspädagogik*. Wiesbaden (im Erscheinen)
- WEBER, Susanne Maria; GUO, Fan: *One Method fits all? Zur interkulturellen Passung qualitativer organisationspädagogischer Forschungsmethoden im internationalen Kontext*. In: GÖHLICH, Michael u. a. (Hrsg.): *Organisation und Methode. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik*. Wiesbaden 2016, S. 225–242
- WEBER, Susanne Maria: *Die Analyse organisationaler Diskurse in Veränderungsprozessen. Auf dem Weg zu einer multimodalen Methodologie pädagogischer Organisationsforschung*. In: SCHRÖER, Andreas; GÖHLICH, Michael; WEBER, Susanne Maria; PÄTZOLD, Henning (Hrsg.): *Organisation und Theorie*. Wiesbaden 2015
- WEBER, Susanne Maria: *Zukunftspfade organisationspädagogischer Forschung und Gestaltung. Stakeholderbasierte Innovationsstrategien zwischen Forschung, Wirtschaft und Gesellschaft*. In: ENGEL, Nicolas; SAUSELE-BAYER, Ines (Hrsg.): *Organisation. Ein pädagogischer Grundbegriff*. Münster 2014a, S. 35–53
- WEBER, Susanne Maria: *Change by Design? Dispositive des Schöpferischen und institutionelle Felder des Neuen*. In: WEBER, Susanne Maria; GÖHLICH, Michael; SCHRÖER, Andreas; SCHWARZ, Jörg (Hrsg.): *Organisation und das Neue*. Wiesbaden 2014b, S. 27–48
- WEBER, Susanne Maria: *Design (Research) Methodologies and Modes of Becoming. Large Group Interventions as Practice of Relations, Narrations and Aesthetics*. In: *Journal Creative Approaches to Research* (2014c) 1, S. 92–116
- WEBER, Susanne Maria: *Towards a Research Agenda of Multiperspectivity. Potentials of an integrated Diversity-Innovation- & Development Research in Academic Education and Research*. In: PETERS, Michael A. (Hrsg.): *Education, Philosophy and Political Economy*. In: *Journal Knowledge Cultures* (2014d) Special Issue, S. 125–142
- WEBER, Susanne Maria; GÖHLICH, Michael; FAHRENWALD, Claudia; MACHA, Hildegard (Hrsg.): *Organisation und Partizipation. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik*. Wiesbaden 2013
- WEBER, Susanne Maria: *Politikberatung. Wer spricht? Dispositive der Relationierung und disziplinärer Habitus*. In: SCHMIDT-LAUFF, Sabine; HOF, Christiane; FELDEN, Heide von (Hrsg.): *Politik – Wissenschaft und Praxis*. Hohengehren 2013a, S. 34–48
- WEBER, Susanne Maria: *Dispositive des Schöpferischen. Genealogie und Analyse gesellschaftlicher Innovationsdiskurse und institutioneller Strategien der Genese des Neuen*. In: RÜRUP, Matthias; BORMANN, Inka (Hrsg.): *Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde*. Wiesbaden 2013b, S. 191–221

- WEBER, Susanne Maria: Disziplin, Praxis und Politik: Spannungsfelder systemreflexiver Evaluation. In: HOF, Christiane; LUDWIG, Joachim; SCHÄFFER, Burkhard (Hrsg.): *Erwachsenenbildung zwischen Disziplin, Praxis und Politik*. Wiesbaden 2010, S. 35–47
- WEBER, Susanne Maria: Großgruppenverfahren als Methoden transformativer Organisationsforschung. In: KÜHL, Stefan; STRODTOLZ, Petra; TAFFERTSHOFER, Andreas (Hrsg.): *Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden*. Wiesbaden 2009, S. 145–179
- WEBER, Susanne Maria: Systemreflexive Evaluation von Netzwerken und Netzwerk-Programmen. Eine methodologische Perspektive. In: *REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* (2006) 4, S. 17–25
- WEBER, Susanne Maria: *Rituale der Transformation. Großgruppenverfahren als pädagogisches Wissen am Markt*. Wiesbaden 2005a
- WEBER, Susanne Maria: The dangers of success: The transition of Large Group Interventions from Innovation to Normalization in German-speaking Countries. In: ALBAN, Billie; BUNKER, Barbara (Hrsg.): *Large Group Interventions*. In: *Journal of Applied Behavioral Science* (2005b) Special Issue, S. 111–121
- WEBER, Susanne Maria: Organisationsnetzwerke und pädagogische Temporärorganisation. In: BÖTTCHER, Wolfgang; TERHART, Ewald (Hrsg.): *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern*. Wiesbaden 2004, S. 253–269
- WEBER, Susanne Maria (Hrsg.): *Vernetzungsprozesse gestalten. Erfahrungen aus der Beraterpraxis mit Großgruppen und Organisationen*. Wiesbaden 2002
- WEBER, Susanne Maria: Power to the people!? Selbstorganisation, Systemlernen und Strategiebildung mit großen Gruppen. In: *Sozialwissenschaftliche Literaturreisenschau* (2000) 2, S. 63–89
- WEBER, Susanne Maria: *Organisationsentwicklung und Frauenförderung. Eine empirische Analyse in drei Organisationstypen der privaten Wirtschaft*. Königstein 1998
- WEISBORD, Marvin; JANOFF, Sandra: *Zukunftskonferenz. Die gemeinsame Basis finden und handeln*. In: KÖNIGSWIESER, Roswita; KEIL, Marion (Hrsg.): *Das Feuer der großen Gruppen. Konzepte, Designs, Praxisbeispiele für Großveranstaltungen*. Stuttgart 2000, S. 129–145
- WEISBORD, Marvin; JANOFF, Sandra: *Future Search. An action guide to finding common ground in organizations and communities*. San Francisco 1995
- WEISBORD, Marvin: *Discovering common ground. How future search conference brings people together to achieve breakthrough innovation, empowerment, shared vision and collaborative action*. San Francisco 1992
- WEISBORD, Marvin: *Productive Workplaces. Organizing and Managing for Dignity, Meaning and Community*. San Francisco 1987
- WRANA, Daniel; OTT, Marion; JERGUS, Kerstin; LANGER, Antje; KOCH, Sandra: *Diskursforschung in der Erziehungswissenschaft*. In: ANGERMÜLLER, Johannes; NONHOFF, Martin; HERSCHINGER, Eva; MACGILCHRIST, Felicitas; REISIGL, Martin; WEDL, Julietta; WRANA, Daniel; ZIEM, Alexander (Hrsg.): *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Band 1. Bielefeld 2014, S. 224–238
- ZUR BONSEN, Matthias: *Simultaneous Change – Schneller Wandel mit grossen Gruppen*. In: *Organisationsentwicklung* (1995) 4, S. 30–43

4. Beispiele für die Heterogenität in der Programmevaluation

Claudia Gaylor, Martin Fischer, Susanne Kretschmer

Die Programmevaluation in Modellversuchsprogrammen der Berufsbildung: Chancen und Herausforderungen der Vermittlung von Projekt- und Programmperspektive

Insgesamt hat sich bisher gezeigt, dass eine programmförmige Durchführung und Evaluation von thematisch fokussierten und institutionell koordinierten Modellversuchen in der beruflichen Bildung vielfältigere Transfermöglichkeiten eröffnet als die Durchführung und Evaluation von Einzelvorhaben. Die Neustrukturierung der sogenannten Wirtschaftsmodellversuche in Deutschland stellt jedoch auch besondere Anforderungen an die Konzeption und Durchführung der Programmevaluation. So stellt sich zum Beispiel die Frage, wie die Aufgabe bewältigt werden kann, dass die Modellversuche zwar vergleichbar große Freiräume bei der Entfaltung und Umsetzung von innovativen Ideen benötigen, dabei aber die vom Förderprogramm gesetzten Leitziele bei ihren je spezifischen Vorhaben im Auge behalten. Ausgehend von Erfahrungen und Aktivitäten im Modellversuchsprogramm „Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung“ wird herausgearbeitet, welche Chancen die projektübergreifende Zusammenführung und Auswertung der Evaluationsergebnisse aus Programmperspektive bietet und welchen Herausforderungen sich die Programmevaluation – im Vergleich zur Evaluation von Einzelvorhaben – stellt.

1. Einleitung

Modellversuche sind ein Instrument zur Innovationsförderung in der Berufsbildung. Ihre Bedeutung zeigt sich nicht zuletzt durch ihre rechtliche Verankerung in Deutschland. Sie bieten einen Rahmen, in dem innovative Konzepte, Methoden und Instrumente zur qualitativen Verbesserung bzw. Modernisierung der beruflichen Bildung in Wissenschaft-Praxis-Kooperationen entwickelt und in der betrieblichen Praxis erprobt werden können.

Nicht zuletzt auch aufgrund des hohen Mitteleinsatzes in der Förderung modellhafter Innovationen besteht eine der zentralen Herausforderungen der Berufsbildungsforschung darin, die exemplarischen Problemlösungen möglichst zügig und nachhaltig in die breite Berufs-

bildungslandschaft zu transferieren (vgl. SEVERING 2005, S. 18). Ein wesentliches Instrument dieser Bemühungen besteht in der systematischen Analyse der Projektverläufe, der Effekte, des Nutzens und der Wirkfaktoren, in der Auswertung erreichter Ergebnisse, die in neue Handlungsfelder übertragen werden können, sowie in einer kooperativen, auf die Gestaltung der Prozesse orientierten Beratung und Begleitung der Modellversuchsträger.

Insgesamt hat sich bisher gezeigt, dass eine programmformige Durchführung und Evaluation von thematisch fokussierten und institutionell koordinierten Modellversuchen vielfältigere Transfermöglichkeiten eröffnet als die Durchführung und Evaluation von Einzelvorhaben. So kam zuletzt die wissenschaftliche Begleitung des BIBB-Förderschwerpunkts „Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung“ zu dem Schluss, dass unter anderem durch die „Programmevaluation (...) ein größeres Maß an öffentlicher Aufmerksamkeit erzeugt (wird); es wird eine Vernetzung von Aktivitäten verschiedener Modellversuche (und damit ein programminterner Transfer) angeregt, und der projektbezogene sowie der projektübergreifende Transfer wird zum Gegenstand der Evaluation gemacht“ (FISCHER u. a. 2017). Seit 2007 erfolgte eine Neustrukturierung der sogenannten Wirtschaftsmodellversuche – die sich auf die Innovationsförderung im betrieblichen Teil der beruflichen Ausbildung beziehen – zu Förderschwerpunkten bzw. Modellversuchsprogrammen. Durch entsprechende Formulierung der Förderrichtlinien wurde eine inhaltliche Fokussierung des Profils von Wirtschaftsmodellversuchen erreicht (vgl. SCHEMME 2014, S. 178).

Durch diese Neustrukturierung ergeben sich besondere Anforderungen an die Konzeption und Durchführung der Programmevaluation, die neben der Außendarstellung des Programms, der Vernetzung der Modellversuche untereinander sowie der Unterstützung bei der Optimierung der Prozesse und Projektergebnisse Teil des Auftrags der wissenschaftlichen Begleitung ist. Diese Anforderungen entstehen *erstens* bei der Ausarbeitung der konzeptionellen Grundlagen der Programmevaluation: So stellt sich zum Beispiel die Frage, wie in der Evaluation programmgesteuerter Modernisierungsprojekte die zentrale Aufgabe bewältigt werden kann, dass die Pilotprojekte zwar vergleichbar große Freiräume bei der Entfaltung und Umsetzung von innovativen Ideen zum multiperspektivischen Konstrukt „Qualität“ benötigen, dabei aber die vom Förderprogramm gesetzten Leitziele bei ihren je spezifischen Vorhaben im Auge behalten. Diese Anforderungen bestehen *zweitens* in forschungspraktischer Hinsicht, wenn es um die Umsetzung des Evaluationskonzeptes geht: Da die Innovationen der Modellversuche in spezifischen Kontexten und für die Lösung von Problemen aus der unmittelbaren Bildungspraxis (vgl. EULER 2003, S. 202 f.) entwickelt und erprobt werden, können sich die Projektverläufe und der Entwicklungsstand unterscheiden. Das begrenzt mitunter die Vergleichbarkeit der Projekte untereinander, aber auch die programmbegleitende und abschließende Einschätzung, welche Erfolge im Förderschwerpunkt durchschnittlich erzielt wurden.

Angesichts der beschriebenen Anforderungen wurde im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) die Entscheidung getroffen, programmformig organisierte Wirtschaftsmodellversuche extern wissenschaftlich begleiten und evaluieren zu lassen. Zuvor war die wissen-

schaftliche Begleitung den einzelnen Modellprojekten zugeordnet und vertraglich an den Durchführungsträger gebunden bzw. fungierte selbst als Durchführungsträger (vgl. SCHEMME 2014, S. 186). Die Positionierung der wissenschaftlichen Begleitung an der beschriebenen Schnittstelle ist nicht immer unproblematisch. So kann sich zum Beispiel die Frage stellen, ob eine aggregierte Betrachtung eines Bündels von Projekten durch eine externe, nicht den Einzelvorhaben zugeordnete Programmevaluation nicht Gefahr läuft, Ursache- und Wirkbeziehungen in den konkreten Erprobungskontexten, d. h. in den Einzelprojekten, zu übersehen.

Im vorliegenden Beitrag wird herausgearbeitet, welche Chancen die projektübergreifende Zusammenführung und Auswertung der Evaluationsergebnisse aus Programmperspektive bietet und welchen Herausforderungen sich die Programmevaluation – im Vergleich zur Evaluation von Einzelvorhaben – stellt. Dies soll am Beispiel des nationalen Modellversuchsprogramms „Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung“ (Laufzeit: Anfang November 2010 bis Ende 2014) verdeutlicht werden. Gemeinsam mit Expertinnen und Experten aus der Praxis und der Wissenschaft entwickelten und erprobten zehn Modellversuche ca. 80 Konzepte und Instrumente zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung des betrieblichen Teils der Berufsausbildung (insbesondere für kleine und mittlere Unternehmen [KMU] in Handwerk, Industrie und im Dienstleistungsbereich), Maßnahmen zur Verbesserung von Kommunikations- und Kooperationsstrukturen (Vernetzung und Austausch zur Intensivierung der Lernortkooperation) sowie Konzepte zur Qualifizierung des betrieblichen Bildungspersonals. Die Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung der zehn Modellversuche übernahm das Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) in Nürnberg/Berlin sowie das Institut für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik (IBP) des Karlsruher Instituts für Technologie (KIT). Fachlich begleitet wurde das Modellversuchsprogramm durch das BIBB.

Im Folgenden werden zunächst das Evaluationskonzept, die Etappen und Ziele sowie das methodische Vorgehen bei der Programmevaluation beschrieben, die im Modellversuchsprogramm auf der Programmebene umgesetzt wurden (Abschnitt 2 und 3). Anschließend wird dargestellt, welche Chancen und Herausforderungen sich rückblickend aus der Umsetzung der Programmevaluation ableiten und welche Erfolgsfaktoren sich für die Programmevaluation identifizieren lassen (Abschnitt 4 und 5).

2. Ausgangslage: Evaluationsverständnis und konzeptionelle Grundlagen der Programmevaluation im neuen Programmtyp

Nicht zuletzt weil sich Modellversuchsprogramme in Konkurrenz zu anderen Formen der Forschungs- und Entwicklungsförderung in der Berufsbildung (z. B. zu Repräsentativerhebungen, sogenannte „large scale“-Verfahren) befinden, hat sich in den letzten zwei Jahrzehnten in der Theorie und Praxis von Evaluationen der öffentlich geförderten Forschung und Entwicklung ein umfassender Wandel vollzogen: „Knappe Mittel und Sparmaßnahmen in nahe-

zu allen Bereichen öffentlichen Handelns machen es erforderlich, in möglichst wirkungsvolle und erfolgversprechende Fördermaßnahmen und Programme zu investieren. Evaluation spielt dabei nicht mehr nur auf Projekt- und Programmebene eine wichtige Rolle, sondern wird zu einem wichtigen Instrument der Qualitätssicherung und Organisationsentwicklung. Insgesamt ist eine Schwerpunktverlagerung weg von der Planungsfokussierung hin zur Wirkungs- und Nutzenorientierung, zum Empowerment und zur Erkenntnisgenerierung durch Evaluation zu beobachten. Der Fokus richtet sich auf die Überprüfung der Nachhaltigkeit von Wirkungen, gleichzeitig sollen durch Evaluationen Lernchancen auf individueller und institutioneller Ebene eröffnet werden.“ (HUPFER 2007, S. 6).

Dies bedeutet im Einzelnen:

1. Evaluationsziel ist nicht nur die Dokumentation, Analyse und Bewertung von Prozessen und Resultaten, sondern auch die Stimulation individueller und organisationaler Lernprozesse. Die Evaluation soll genutzt werden zur nachhaltigen Verbesserung bzw. Stützung der Selbststeuerung in Vorhaben. „Evaluation sollte als Medium für selbstorganisiertes Lernen verstanden werden“ (KUHLMANN 1998, S. 109).
2. Zudem wurde der Fokus der Evaluation erweitert. Evaluation soll nicht nur vergangene Maßnahmen und ihre Wirkungen legitimieren, sondern im Ergebnis Hinweise für die Weiterentwicklung von Modellversuchsprogrammen liefern. Evaluation hat also auch eine forschungs- und programmpolitische Funktion.
3. Die neuen Funktionszuschreibungen nehmen Einfluss in forschungspraktischer Hinsicht, wenn es um die Umsetzung des Evaluationskonzeptes geht. Evaluation ist nicht mehr als „externe ex-post oder ex-cathedra activity“ anzusehen, sondern sie wird zum integralen Bestandteil bei der Entwicklung, Erprobung und Bewertung von Innovationen und bei der Umsetzung anwendungsbezogener Forschung.

Die Grundidee einer thematisch fokussierten Organisation der Modellversuchsförderung in Form von Programmen ist im Wesentlichen das Bestreben, stärker als durch Einzelvorhaben die Effizienz und Nachhaltigkeit von Projekten in der beruflichen Bildung zu fördern. Das Programm soll mit all seinen Programmbeiträgen und durch deren begleitende und abschließende Analyse eine noch stärkere Verallgemeinerung (gesellschaftlich-praktisch und wissenschaftlich) von Modellversuchsinnovationen erreichen. Mit anderen Worten: Die programmformige Evaluation von Modellversuchen als solches soll bereits einen Beitrag zur Erhöhung der Transferchancen und zur Weiterentwicklung der Programmforschung darstellen (vgl. FISCHER u. a. 2017).

Dies hat auch eine Erweiterung der Evaluationskonzeption zur Folge: Die Evaluation programmformig organisierter Modellversuche – wie sie im neuen Programmtyp angelegt ist – erfordert ein Design, das die beiden Zielsetzungen Erkenntnisgewinnung aus Programmperspektive und fundierte Praxisgestaltung in den Einzelvorhaben verbindet. Dies macht einen beteiligungsorientierten, responsiven Ansatz erforderlich (vgl. zur Darstellung der un-

terschiedlichen Forschungstypen SLOANE 2005). Die wesentlichen Leistungen des Ansatzes bestehen darin, „dass die wissenschaftliche Begleitung Kooperationspartner aller Beteiligten im gesamten Entwicklungsprozess ist, eine ziel- und ergebnisorientierte Navigation in den je spezifischen Entwicklungsfeldern kontinuierlich unterstützt, dabei Interventions- bzw. Steuerungsbedarf frühzeitig erkennt und kommuniziert und mit den Beteiligten geeignete Maßnahmen entwickelt und umsetzt“ (vgl. FISCHER/REGLIN 2011). Auf diese Weise kann die in programmgesteuerten Modernisierungsprojekten zentrale Aufgabe bewältigt werden, die besonderen Entwicklungsaufgaben und Zielsetzungen der Einzelprojekte sowie die zentralen Anliegen des Gesamtprogramms zu verknüpfen.

Insbesondere das versuchsunterstützende (formative) Element der Programmevaluation ist in methodischer Hinsicht als Ansatz der Aktionsforschung zu verstehen. Ansätze der Aktionsforschung gehen u. a. auf Kurt LEWIN (1946) zurück und haben besonders dort ihre Berechtigung, wo nicht einfach bloß bestehende Realität abgebildet, sondern gemeinsam mit den Akteuren des jeweiligen Handlungsfeldes etwas Neues geschaffen werden soll, wie es im Übrigen ja auch Anspruch der Modellversuche ist. In dieser Hinsicht finden sich auch Anknüpfungspunkte zum „Design Based Research“ (EULER/SLOANE 2014).

3. Die Programmevaluation am Beispiel des Modellversuchsprogramms „Qualität“

Die Programmevaluation im Förderschwerpunkt „Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung“ basierte auf einem Konzept, das zunächst für das Bremer Landesprogramm Arbeit & Technik entworfen und dann für das erste schulische Modellversuchsprogramm in der beruflichen Bildung „Neue Lernkonzepte in der dualen Berufsausbildung“ weiterentwickelt worden ist (vgl. DEITMER u. a. 2004). Für das Modellversuchsprogramm „Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung“ wurde das Konzept den Programmzielen, Fragestellungen und Rahmenbedingungen entsprechend angepasst, ergänzt und erweitert.

Um der Praktikabilität und Akzeptanz des Konzeptes Rechnung zu tragen, setzte die wissenschaftliche Begleitung dabei auf „bottom-up“-Prozesse und die Mitwirkung und kooperative Zusammenarbeit der Beteiligten (wissenschaftliche Begleitung, Auftraggeber und Projektträger) über den gesamten Evaluationsprozess – von der Entwicklung der Erhebungsinstrumente bis zur Diskussion und Dokumentation der Evaluationsergebnisse. Zum projektinternen Monitoring wurden von den Modellversuchen im Programm „Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung“ zudem vielfältige Evaluationsschritte umgesetzt. Diese Einzelaktivitäten, die von den Projektträgern der Modellversuche durchgeführt wurden, sollen hier nicht im Fokus stehen; ihre Ergebnisse flossen jedoch in die projektübergreifende Evaluation ein.

3.1 Überblick: Etappen und Ziele der Programmevaluation

Durch die Programmevaluation sind die Modellversuche in versuchsunterstützender (formativ) und bilanzierender Weise (summativ) evaluiert worden. Darüber hinaus sind die Projekte auch im Hinblick auf die Fragen untersucht worden, welche Erfolge sie zur Realisierung der Programmziele des Förderschwerpunkts erbringen und welchen Beitrag sie zur dauerhaften und breitenwirksamen Verankerung der Innovationen leisten. Tabelle 1 gibt einen Überblick hinsichtlich der Etappen und Zielstellungen der Programmevaluation.

Etappen	Ziele
1. Ziel- und Kontextanalyse	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Deskription und Systematisierung der Fördermaßnahmen nach übergreifenden Kriterien – Formulierung von Innovationszielen und -wirkungen
2. Formative Evaluation und projektbegleitendes Monitoring	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Beschreibung der Planung und Durchführung der Erprobungsaktivitäten, Prozessverläufe und Ergebnisse ▶ Systematisierung der erarbeiteten Produkte, Konzepte und Instrumente ▶ Dialogbasierte Auswertung der Aktivitäten und Ergebnisse mit zentralen Akteuren und Ableitung von Empfehlungen zur Optimierung der Projektsteuerung
3. Summative Evaluation und Ableitung von Empfehlungen	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Darstellung der Zielerreichung im Programm und von Einflussfaktoren, mit denen die Erfolge erklärt werden können ▶ Darstellung von Wirkungen der im Programm erarbeiteten Ansätze (interner und externer Transfer, Resonanz, Nachhaltigkeit) ▶ Entwicklung eines Gesamtfazits zum Förderschwerpunkt und ergebnisbasierte Ableitung praktischer Empfehlungen zur Optimierung der Berufsbildungspraxis, -wissenschaft, -politik und des Förderprogramms

In der ersten Etappe (Ziel- und Kontextanalyse) wurde zunächst eine Deskription der einzelnen Ansätze vorgenommen. Das Ziel bestand darin, die geförderten Modellversuche anhand zentraler Merkmale – zum Beispiel des gewählten thematischen Schwerpunkts, der zu erreichenden Innovationsziele und -wirkungen, der Mittel, Wege und Instrumente, mit denen sie diese Ziele erreichen, oder auch hinsichtlich regionaldifferenzierter Kontextsituationen, innerhalb derer die Modellversuche angesiedelt sind – zu Gruppen zuzuweisen. Das Ergebnis bildete eine differenzierte Typologie aller Maßnahmen, auf deren Basis Ähnlichkeiten und Unterschiede der einzelnen Konzepte auf mehreren Ebenen erkennbar wurden.

Der zweite Arbeitsschritt (formative Evaluation und projektbegleitendes Monitoring) beinhaltete die Dokumentation und Analyse der im Programm erreichten Ergebnisse und Fortschritte. Die formative Evaluation und die in diesem Zusammenhang eingesetzten Monitoringaktivitäten der wissenschaftlichen Begleitung dienten der datengestützten Beobachtung, Beratung und Analyse der Modellversuche und übernahmen somit eine modellversuchsbe-

gleitende Gestaltungs- und Steuerungsfunktion (zur Definition von formativer und summativer Evaluation siehe auch RICHTER/UNGER in diesem Band). Sie fokussierten zunächst unmittelbar mit der Durchführung der Projekte verbundene Aspekte, z. B. die Planung und Durchführung der Erprobungsaktivitäten anhand definierter Zielsetzungen, die Prozessverläufe und die erarbeiteten Produkte, Konzepte und Instrumente.

Im sich anschließenden dritten Arbeitsschritt (summative Evaluation und Ableitung von Empfehlungen) wurde der spezifische Beitrag der einzelnen Modellversuche zur Praxisentwicklung und Forschung anhand der gesammelten Daten resümiert und projektübergreifend gebündelt. Zugleich beinhaltete die abschließende Evaluation die Erfassung der Wirkung der erarbeiteten Ansätze bei den Teilnehmenden selbst, den kooperierenden Institutionen, z. B. bei Kammern, Innungen, Bildungspersonal bei Bildungsträgern und an Berufsschulen etc. und weiteren, nicht unmittelbar am Modellversuch beteiligten Akteuren oder Organisationen, mittels quantitativer und qualitativer Verfahren. Anhand der Resultate wurde abschließend ein differenziertes Fazit hinsichtlich des Erfolgs des Modellversuchsprogramms gezogen und praktische, an Best-Practice-Ansätzen orientierte Empfehlungen für die Berufsbildungspraxis, die Berufsbildungspolitik, die Wissenschaft und die Weiterentwicklung der Modellversuchsförderung gegeben.

3.2 Operationalisierung: methodische Umsetzung der Evaluations Schritte

3.2.1 Ziel- und Kontextanalyse

Mit der Antragstellung wurde durch die wissenschaftliche Begleitung ein Konzept für die Verknüpfung projektinterner Selbstevaluation und Fremdevaluation inkl. einer Anleitung zur Selbstevaluation eingereicht. Eckpunkte des Evaluationskonzepts für das Programm bestanden in der Bestimmung von Fragestellungen zu Innovationszielen und Transferzielen, denen die Einzelprojekte ihre Arbeit zuordnen und damit diese Zielsetzungen für sich interpretieren und ausgestalten sollten. Die Fragestellungen richteten sich auf die folgenden acht Hauptkriterien (siehe ausführlich FISCHER u. a. 2017).

Innovationsziele waren folgende:

- ▶ *Input-Qualität*: Wie können die personellen, sachlichen, organisatorischen, finanziellen, normativen etc. Voraussetzungen für die Qualität betrieblicher Berufsausbildung verbessert werden?
- ▶ *Prozess-Qualität*: Wie kann der eigentliche Ausbildungsprozess lernförderlicher gestaltet werden?
- ▶ *Output-Qualität*: Wie kann die Qualität der Lernergebnisse der Auszubildenden verbessert werden?
- ▶ *Outcome-Qualität*: Wie kann die Verwertung des in der Berufsausbildung Gelernten im Rahmen beruflicher Erwerbsarbeit gefördert werden?

Transferziele und damit mögliche Innovationswirkungen waren folgende:

- ▶ *Interner Transfer* (innerhalb des Modellversuchs): Mit welchen Instrumenten und Verfahren wird der interne Transfer (z. B. regelmäßige Projekttreffen, Rundbriefe, Infoveranstaltungen) sichergestellt? Werden die stattfindenden Innovationsprozesse kontinuierlich dokumentiert, ausgewertet und präsentiert (z. B. Protokolle, Projekttagbuch)? Findet ein systematischer Prozess der Organisationsentwicklung in den beteiligten Betrieben und Institutionen statt?
- ▶ *Externer Transfer*: In welcher Form werden die Ergebnisse dokumentiert, aufbereitet und verbreitet? Wie werden die Institutionen und Akteure in der beruflichen Ausbildung (Kammern, Sozialpartner, Berufsbildende Schulen etc.) einbezogen? Auf welche Weise werden Prozesse und Ergebnisse innerhalb des Modellversuchs in das regionale Umfeld (regionale Institutionen und Betrieb) transportiert?
- ▶ *Resonanz*: Wie wird der Modellversuch im öffentlichen und wissenschaftlichen Diskurs wahrgenommen und bewertet? Gibt es An- und Nachfragen nach dem Projektstand und den Ergebnissen? Gibt es Absichtserklärungen von anderen Berufsbildungsakteuren, Ergebnisse des Modellversuchs zu adaptieren und ggf. weiterzuentwickeln? Gibt es praktische Maßnahmen, mit deren Hilfe Ergebnisse des Modellversuchs in andere Handlungsbereiche der beruflichen Bildung transferiert werden?
- ▶ *Nachhaltigkeit*: Werden Vorbereitungen getroffen, Ergebnisse auch nach Modellversuchsende strukturell in den beteiligten Betrieben und Institutionen zu verfestigen? Können Ergebnisse auf der Ebene der Ordnungsmittel verankert werden? Werden verallgemeinerbare Forschungsergebnisse erzielt und dokumentiert? Werden neue, auf die Entwicklung und Sicherung von Qualität in der Berufsbildung bezogene Methoden und Instrumente entwickelt und dauerhaft bereitgestellt?

Die Modellversuche waren hier erstens dazu aufgefordert, Angaben darüber zu machen, wie sie ihre Ansätze der Qualitätsentwicklung konkret ausgestalten werden und inwiefern sie zur Erreichung der Programmziele beitragen. Zweitens beinhaltete diese Etappe die Erfassung der angestrebten Wirkungen und Effekte in den Unternehmen, z. B. die Akzeptanz der erarbeiteten Ansätze bei den Teilnehmenden selbst und den kooperierenden Institutionen, z. B. bei Kammern, Verbänden, Bildungspersonal bei Bildungsträgern und an Berufsschulen.

Die Entscheidung gegen die Vorgabe dezidierter und eng umrissener Qualitätsziele für die Einzelprojekte und damit für diese relativ offene Herangehensweise lag in der Logik des Qualitätsbegriffs selbst begründet: „Initiativen zur Förderung der Qualitätsentwicklung in der Berufsbildung müssen in Rechnung stellen, dass das Interesse an einer ‚guten Ausbildung‘ im dualen System an die Interessen der Unternehmen rückgekoppelt ist. Entsprechend haben sie an den Bedarfs- und Motivationslagen der betrieblichen Akteure anzusetzen“ (REGLIN 2015, S. 20). „Betriebliche Akteure“ umfassen selbstredend Unternehmensvertreter sowie die Belegschaften und ihre betrieblichen Interessenvertretungen, sodass schon in interessen-

politischen Konstellationen unterschiedliche Perspektiven im Hinblick auf die Bestimmung von Ausbildungsqualität angelegt sind.

Tabelle 2: Fragebogen Nr. 1 (Innovationsziele): Beispiel-Vorlage zur Bestimmung der Unterkriterien und anschließender Gewichtung der Haupt- und Unterkriterien in der Vorbereitung der Evaluation im Modellversuch „Ganzheitlicher Ausbildungsnachweis“

Nr. 1	Einordnung des Vorhabens mit Bezug auf die Innovationsziele		
Gewichtung in %	Hauptkriterien der Innovationsziele	Projektspezifische Unterkriterien der Innovationsziele	Gewichtung in %
20 %	Förderung der Input-Qualität in der betrieblichen Berufsausbildung (A)		
		Verbesserung der betrieblichen Ausbildungs- und Versetzungspläne	60 %
		Definition der Lernorte im Betrieb	20 %
		Weiterentwicklung des ausbildenden Personals in Bezug auf Feedback und Kommunikation	20 %
			100 %
60 %	Förderung der Prozess-Qualität in der betrieblichen Berufsausbildung (B)		
		Dokumentation und Reflexion des Ausbildungsprozesses	40 %
		Optimierung des betrieblichen Ausbildungsplanes und Ausbildungsablaufs durch Kopplung an den Ausbildungsrahmenplan	30 %
		Zeitnahes Feedback durch Ausbilder und Ausbildungsbeauftragte	30 %
			100 %
10 %	Förderung der Output-Qualität in der betrieblichen Berufsausbildung (C)		
		Verwendung des Ausbildungsnachweises als Lerntagebuch/Nachschlagewerk zur Prüfungsvorbereitung	30 %
		Ausbildungsnachweis als Kompetenzbeleg (Überprüfung der Zielerreichung je Ausbildungsinhalt)	70 %
			100 %
10 %	Förderung der Outcome-Qualität in der betrieblichen Berufsausbildung (D)		
		Anregung der Selbstreflexion (Stärkung der Selbstkompetenz der Auszubildenden durch Einschätzung der beruflichen Handlungskompetenz)	50 %
		Förderung der Verantwortungsübernahme und Initiative (durch Auseinandersetzung mit dem Ausbildungsrahmenplan)	50 %
100 %			100 %

Methodisch wurde die Aufgabe einer Untersetzung und Ausgestaltung der Programmziele erstens mittels einer schriftlichen Befragung der Modellversuche durchgeführt. Die seitens der Projektträger ausgefüllte Abfrage diente zur besseren Einordnung der Modellversuche hinsichtlich der projektbasierten Problemstellung, der Ausgangslage, ihrer Zielsetzung, der Mittel zur Zielerreichung sowie der geplanten Transferaktivitäten entlang der oben beschriebenen Dimensionen.

Zweitens wurde ein Evaluationsraster erarbeitet. Die oben beschriebenen Hauptkriterien wurden von der wissenschaftlichen Programmbegleitung in Fragebögen eingearbeitet, die zur weiteren Bearbeitung an die Projektakteure weitergeleitet wurden. Anhand der Fragebögen sollten die Projektakteure – nach Möglichkeit alle am Projekt aktiv Beteiligten in einer gemeinsamen Aktion – die Hauptkriterien mit projektspezifischen Unterkriterien ausdifferenzieren und nach ihrer Bedeutung im Projekt gewichten. Die projektspezifische Ausdifferenzierung ermöglichte den Projekten, die Programmziele für sich zu interpretieren und auszufüllen. Auf diese Weise entstand ein „Kriterienbaum“ und damit das Gerüst für die nachfolgenden Evaluationsschritte. Tabelle 2 zeigt beispielhaft die Zuordnung von projektspezifischen Unterkriterien zu den Innovationszielen des Programms im Modellversuch „Ganzheitlicher Ausbildungsnachweis“.

Im Ergebnis ließen sich Schwerpunkte im Programm feststellen (die Verbesserung der Prozessqualität der Ausbildung war beispielsweise ein klarer Programmschwerpunkt), aber auch Desiderate ermitteln: Die Verbesserung der Output- und Outcome-Qualität der Berufsbildung war zwar das angestrebte Resultat der Modellversuchsarbeit, lag aber bei den meisten Projekten nicht so sehr im Fokus der unmittelbaren Betrachtung oder Bearbeitung und übersteigt im Übrigen tendenziell die Möglichkeiten eines einzelnen Modellversuchs (vgl. FISCHER u. a. 2017). Über die Zuordnung der projektspezifischen Ziele zu den acht Hauptkriterien konnte in den sich anschließenden Evaluationsschritten – über die formative und summative Evaluation – ermittelt werden, welchen Beitrag jedes einzelne Projekt und welchen Beitrag die Projekte insgesamt zu den Programmzielen erbracht haben.

3.2.2 Formative Evaluation und projektbegleitendes Monitoring

Der Auftrag zur Evaluation des Programms bestand zunächst einmal darin, projektbegleitend zentrale Ergebnisse und Fortschritte zu dokumentieren und zu analysieren. Die formative Evaluation und die in diesem Zusammenhang eingesetzten Monitoringaktivitäten der wissenschaftlichen Begleitung dienten der datengestützten Beobachtung, Beratung und Analyse der Modellversuche und übernahmen somit eine modellversuchsbegleitende Gestaltungs- und Steuerungsfunktion. Da im Rahmen dieser Zwischenbilanz nach ca. anderthalb Jahren Programmlaufzeit erst im Ansatz Aussagen zur Nachhaltigkeit der Qualitätsentwicklungsprozesse in der Praxis und zu deren wissenschaftlichem Erkenntniswert getroffen werden konnten, fokussierte die formative Evaluation zunächst unmittelbar mit der Durchführung der Projekte verbundene Aspekte sowie eine Einschätzung des Transferpotenzials und der Anschlussmöglichkeiten der Produkte. Von den Projektbeteiligten war daher darzustellen, inwiefern die an-

gestrebten Projektziele zum Zeitpunkt der Evaluation erreicht wurden, auf welche Weise die Verbreitung der Ergebnisse in nicht am Projekt beteiligte Institutionen und Betriebe gefördert wurde und wie die Ergebnisse aufgenommen, weiterverarbeitet und über die Projektlaufzeit hinaus in deren Praxis umgesetzt wurden und werden (vgl. FISCHER 2007; FISCHER u. a. 2017).

Im Hinblick auf das methodische Vorgehen sind die zwei folgenden Schritte als zentral zu betrachten:

- ▶ **Modellversuchsspezifische Betrachtung:** In einer *Evaluationssitzung* wurde eine Bilanzierung des Projektverlaufs und der Zwischenergebnisse durch die Projektakteure (Projektleitung sowie Verbund- und Kooperationspartner und weitere Beteiligte, z. B. Ausbilder/-innen, Auszubildende) anhand der oben beschriebenen Fragestellungen durchgeführt. Das bedeutet: Auf der Basis der im ersten Evaluationsschritt (vgl. Abschnitt „Ziel- und Kontextanalyse“) erstellten Fragebögen wurden die Projektbeteiligten gebeten, den Realisierungsgrad der einzelnen Kriterien anhand einer Skala von null (noch nicht in Angriff genommen) bis zehn Punkten (voll erreicht) zu bewerten. In methodischer Hinsicht entsprach das Format der Evaluationssitzungen dem einer sogenannten Rating-Konferenz (LANDWEHR 2003, S. 60 f.; KELLER u. a. 2012). Hierbei gibt eine Gruppe von Projektbeteiligten zu einem bestimmten Evaluationsthema zunächst anhand eines Aussagebogens eine Einschätzung ab („Rating“ zu jedem Item auf einer Skala von null bis zehn Punkten), welche anschließend gemeinsam mit der Moderatorin oder dem Moderator interpretiert, diskutiert und im Lichte dieser Diskussion von allen Teilnehmenden nochmals überdacht wird. So kann eine Kombination aus qualitativer und quantitativer Datenerfassung realisiert werden. Rating-Konferenzen haben sich aus unserer Sicht bei der Projekt- und Programmevaluation bewährt, da keine Stimme unter den Tisch fällt, keine Äußerung im Vagen verbleibt (der vergebene Punktwert muss begründet werden), unterschiedliche Sichtweisen präsentiert werden und die daran anschließende Diskussion unterschiedlicher Wertungen i. d. R. ein sehr umfassendes und sehr präzises Bild des Projekt-Ist-Stands und seiner Gründe entstehen lässt. Die Evaluationssitzung kann somit auch als angeleitete Selbstreflexion verstanden werden, die aufgrund der initiierten Perspektivenverschränkung für die Teilnehmer/-innen häufig Lernprozesse in Bezug auf den Stand und die Weiterentwicklung des Modellversuchsgeschehens anregt. Die wissenschaftliche Programmbegeleitung verfertigte als Ergebnis der Evaluationssitzung einen vorläufigen Evaluationsbericht, der in einer anschließenden *Perspektivensitzung* unter Beteiligung des BIBB diskutiert, ergänzt bzw. modifiziert wurde. In diesem Bericht wurden der Diskussionsprozess und seine Ergebnisse protokolliert und analysiert sowie Stärken, aber auch Potenziale und Optimierungsmöglichkeiten des Projekts abgeleitet.
- ▶ **Aggregierte Betrachtung:** In einem *Synthesebericht* wurden Ergebnisse der formativen Evaluation von der wissenschaftlichen Begleitung zusammengeführt und aus einer Programmperspektive ausgewertet. Empfehlungen auf Programmebene wurden abgeleitet. Die aggregierte Betrachtung ermöglichte Aussagen dazu, welche Erfolge mit der Förder-

richtlinie bisher durchschnittlich erzielt wurden. So wurde dort hervorgehoben, dass die konkreten Lehr-/Lernprozesse, insbesondere die Interaktion zwischen Ausbilder/-in und Auszubildenden, das wichtigste Handlungsfeld für die Verbesserung der Ausbildungsqualität im Modellversuchsprogramm darstellten. Diese Zielsetzung kongruierte mit den Empfehlungen der vom BMBF (2009) in Auftrag gegebenen Studie zur Vorbereitung des Förderschwerpunkts *Qualität*. Die Realisierung einer regelmäßigen Feedback- und Kommunikationskultur wurde von den beteiligten Akteuren als grundlegendes Ziel betrachtet, auch wenn dessen Erreichung mit einem gewissen Aufwand verbunden war. Eine Qualifizierung des ausbildenden Personals z. B. in den Bereichen Feedback und Kommunikation sowie Lernprozessbegleitung war aus Sicht der Betriebe grundlegend, um die Qualität zu verbessern. Eine Vielzahl von Maßnahmen und Aktivitäten in den Modellversuchen hat sich diesem Ziel gewidmet. Die Analyse der Wirkungen dieser Maßnahmen erfordere jedoch, so die Aussage der wissenschaftlichen Programmbegleitung im Synthesebericht, längerfristige Betrachtungszeiträume.

Im Rahmen der Aufgaben im Modellversuchsprogramm „Qualität“ hatte zudem das Monitoring einen wichtigen Anteil an der Erfüllung der Funktionen der wissenschaftlichen Begleitung (Informations-, Erkenntnis-, Qualitätssicherungs- und Dialogfunktion, Außendarstellung des Programms sowie Unterstützung und praktische Hilfe bei der Optimierung der Prozesse und Ergebnisse der Pilotprojekte). Monitoring ist in diesem Verständnis operativer Bestandteil und zentraler Baustein der formativen Evaluation und diente der begleitenden, datengestützten Beobachtung und Systematisierung der Modellversuche. Hierzu wurden alle Modellversuche zu verschiedenen Themenschwerpunkten schriftlich befragt. Diese waren: Netzwerke und Lernortkooperation, Instrumente der Qualitätssicherung und -entwicklung sowie Transfer von Modellversuchsprodukten und -ergebnissen und der Einbezug von Gender Mainstreaming. Ergänzend kamen bei der Identifizierung von Problemsituationen in einzelnen Modellversuchen oder bei modellversuchsübergreifendem Bedarf (z. B. im Rahmen von Öffentlichkeitsarbeits- oder Transferaktivitäten) weitere Instrumente zum Einsatz. Dazu gehören z. B. Projektbesuche, Projektbesprechungen mit BIBB und wissenschaftlicher Begleitung, Teilnahme an internen Veranstaltungen und Transferaktivitäten der Modellversuche usw. sowie die Analyse der Berichterstattung der Einzelvorhaben.

Die Zielstellung dieses zweiten Schrittes (*Formative Evaluation und projektbegleitendes Monitoring*) bestand zum einen darin, die Projektakteure bei der systematischen Beurteilung der bisherigen Aktivitäten im Modellversuch zu unterstützen. Zudem ließ sich auf Basis der Programmevaluation eine aggregierte Betrachtung der Erfolge auf Ebene des Gesamtprogramms vornehmen und Aussagen zum Transferpotenzial der erarbeiteten Qualitätsstrategien und -ansätze tätigen (zum Transferbegriff vgl. auch FISCHER 2004). Programmübergreifend ließen sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Ansätzen, die in den Modellversuchen entwickelt und erprobt werden sollten, separat darstellen und auswerten,

inwiefern sich Erfolge auf einzelne Ansätze oder Einflussfaktoren zurückführen lassen. So hat sich zum Beispiel gezeigt, dass vor allem solche Modelle besonders Erfolg versprechend waren, die auf die Entwicklung schlanker, in der betrieblichen Praxis leicht einsetzbarer Instrumente setzen und die Feedbackkultur stärken. Auch kooperative Modelle, die auf die Einbindung von intermediären Organisationen (z. B. Kammern, Innungen, Kreishandwerkerschaften, Arbeitgeber- und Wirtschaftsverbände, Gewerkschaften und Bildungsdienstleister) bei der Verbreitung erarbeiteter Beratungs- und Unterstützungsangebote bei ihren Mitgliedsbetrieben setzen, konnten durch die Evaluation aus Programmperspektive als Erfolgsfaktoren identifiziert werden (vgl. KOHL/GAYLOR/KRETSCHMER 2013).

3.2.3 Summative Evaluation und Ableitung von Empfehlungen

Durch das abschließende Evaluationsverfahren wurde das Ziel verfolgt, sowohl quantitative als auch qualitative Aspekte der einzelnen Modellversuche und dadurch auch des gesamten Programms im Detail zu betrachten. Um dieses Ziel zu erreichen, fand ein Verfahren Anwendung, in dem modellversuchsspezifisch formulierte Zielstellungen und Zielstellungen auf Programmebene zusammengeführt und in einer standardisierten, onlinegestützten Befragung aufbereitet wurden. Dadurch konnten qualitative Aspekte in die quantitative Befragung integriert werden.

Um die Multiperspektivität zu gewährleisten, die der Qualitätsbegriff voraussetzt, wurden alle Beteiligten und Kooperationspartner/-innen (u. a. auch Ausbilder/-innen und Auszubildende in den Betrieben) der einzelnen Modellversuche bezüglich des Erreichungsgrades der projektspezifischen Zielstellungen befragt. Weitere Befragungsdimensionen waren die Akzeptanz der erarbeiteten Ansätze bei den Teilnehmenden selbst und den kooperierenden Institutionen, z. B. bei Kammern, Innungen, Bildungspersonal bei Bildungsträgern und an Berufsschulen etc., sowie die Erfassung und Einschätzung der Aktivitäten zur Förderung der Nachhaltigkeit und des Transfers der erarbeiteten Ansätze in weitere Handlungsbereiche.

Die quantitative Vorgehensweise bot diesbezüglich den Vorteil, durch eine Vollerhebung die Erfahrungen und Einschätzungen aller am Modellversuch beteiligten Akteure und Stakeholder einbeziehen zu können. Im Befragungszeitraum vom 20. Juni 2013 bis 16. August 2013 nahmen 302 Personen an der Befragung teil. Zusätzlich zur standardisierten Befragung wurden im Projektverlauf entstandene Dokumente und Berichte (erster und zweiter Zwischenbericht sowie Abschlussberichte der Modellversuche, Evaluationsbericht zur formativen Evaluation, Analysen der Befragungen im Rahmen des Monitoring, siehe Abschnitt „*Formative Evaluation und projektbegleitendes Monitoring*“) der Modellversuche gesichtet. Sie belegen, welche Erfolge und Lösungswege zu ggf. aufgetretenen Problemen die Projekte hinsichtlich des Auftrages entwickelten. Über eine Analyse und Systematisierung der Inhalte dieser Dokumente gelangt man also zu von den Organisationen selbst entwickelten Beschreibungen. Die Ergebnisse der quantitativen Befragung dienten – zusammen mit den Ergebnissen der

Dokumentenanalyse – als Gesprächsgrundlage für die abschließenden Auswertungsgespräche, an denen Akteure der Modellversuche, der wissenschaftlichen Begleitung und des BIBB beteiligt waren. Der Evaluation lag das Verständnis zugrunde, dass die Beteiligten selbst Expert/-innen ihres Handlungsfeldes sind. Das Auswertungsgespräch ist die Methode, um dieses Wissen zu erschließen. Die Gespräche wurden je Projekt in nichtstandardisierter, offener Form durchgeführt. Themenblöcke wurden vorgeschlagen, ohne aber verbindliche Leitfragen zu formulieren. Schwerpunkte der Auswertungsgespräche sind in Tabelle 3 aufgeführt.

Tabelle 3: Schwerpunkte der Auswertungsgespräche im Rahmen der summativen Evaluation im Modellversuchsprogramm

1. Der innovative Kern des Modellversuchs: Resümee und gemeinsame Reflexion der (Neben-)Wirkungen, Effekte und Produkte
2. Bilanzierung förderlicher Strategien/Faktoren der Umsetzung und Verstetigung, insbesondere der Rolle der Beteiligten (Ausbildende, Auszubildende, Leitung etc.) im Qualitätsprozess
3. Herausforderungen und gemeinsame Reflexion von Ansätzen zu deren Bewältigung
4. Einschätzung der Relevanz und Reichweite der Ergebnisse für Bildungspraxis, Wissenschaft und Bildungspolitik
5. Besonderheit des Modellversuchs im Kontext des Gesamtprogramms
6. Einschätzung bzgl. des Programmkontextes bzw. der Programmstruktur
7. Änderungswünsche, offene Fragestellungen, potenzielle Themenfelder zukünftiger Forschungs- und Entwicklungsvorhaben

Anhand der Resultate der oben beschriebenen Evaluationsschritte wurde abschließend ein differenziertes Fazit hinsichtlich des Erfolgs des Modellversuchsprogramms gezogen und praktische, an Best-Practice-Ansätzen orientierte Empfehlungen für die Berufsbildungspraxis, die Berufsbildungspolitik, die Weiterentwicklung der Modellversuchsförderung und die Wissenschaft gegeben. Sie wurden in folgender Form veröffentlicht (vgl. FISCHER u. a. 2017):

- ▶ Als Publikation für die Bildungspraxis wurde ein Leitfaden „Qualität der betrieblichen Berufsausbildung“ (GAYLOR u. a./BIBB [Hrsg.] 2014) mit den zentralen Ergebnissen der Modellversuchsarbeit entwickelt, der Betriebe in das Thema Ausbildungsqualität einführt und sie Schritt für Schritt bei der Umsetzung begleitet. Es ist davon auszugehen, dass die Vielfalt der zur Auswahl stehenden Instrumente und die einfache Zugänglichkeit durch die Bündelung in einem Leitfaden die Transferwahrscheinlichkeit beträchtlich erhöht und den Adressatenkreis deutlich erweitern kann, weil etwa auch Kammern, Kreishandwerkerschaften, Verbände und Bildungsdienstleister ein solches Instrument einsetzen können. Darüber hinaus wurden zentrale Ergebnisse in der im Rahmen des BIBB-Projekts „ENIQAB“ (Europäisierung der nationalen Modellinitiative zur Qualitätsentwicklung und -sicherung

in der betrieblichen Berufsbildung) entstandenen Broschüre mit ausgewählten Ergebnissen für den europäischen und internationalen Diskurs (HEMKES/SCHEMME 2013; auch in englischer Sprache) aufbereitet.

- ▶ Empfehlungen für die bildungspolitische Ebene und zur Weiterentwicklung der Modellversuchsförderung, die auf den Befunden des Modellversuchsprogramms basieren, wurden in Kooperation mit dem BIBB in einem Policy Paper aufbereitet und verbreitet (KRETSCHMER u. a. 2014).
- ▶ Für den wissenschaftlichen Adressatenkreis erarbeitete die wissenschaftliche Begleitung eine Fachpublikation „Qualität in der betrieblichen Berufsausbildung – Anspruch und Wirklichkeit“, in der Konzepte, Verfahren, Methoden der Qualitätssicherung zusammen mit empirischen Befunden und Evaluationsergebnissen aufgeführt werden. Theoretische Befunde der Begleitforschung wurden in einem Rahmenkonzept zusammengefasst (vgl. FISCHER u. a. 2014).

3.3 Ergebnis: Befunde der Programmevaluation

Durch die Arbeit der Modellversuche und die systematische Auswertung, Bündelung und Bereitstellung der Ergebnisse im Rahmen des Modellversuchsprogramms „Qualität“ durch das in diesem Beitrag beschriebene Evaluationsverfahren hat die Qualitätsdebatte in der einschlägigen Öffentlichkeit wichtige Impulse erhalten. Einige Ergebnisse¹ von strategischer Bedeutung waren: Insbesondere Modelle, die an den Bedarfs- und Motivlagen der an der Ausbildung Beteiligten (also von Auszubildenden, Betrieben, Berufsschulen und sogenannten Intermediären wie Verbänden und Innungen) ansetzen, die aufgrund ihrer Anknüpfungsmöglichkeit an bereits vorhandene Instrumente ohne großen Aufwand betriebsspezifisch anpassbar sind und die Feedbackkultur stärken, scheinen besonders Erfolg versprechend zu sein. In Unternehmen, die ihre Ausbildungsqualität steigern wollen, war ein kleinschrittiges Vorgehen hilfreich: Da sie ohnehin der Doppelbelastung ausgesetzt sind, die Ausbildung und den betrieblichen Alltag zu verzahnen, haben sich flexibel nutzbare Angebote, z. B. modular strukturierte Qualifizierungsangebote für Ausbilder/-innen, praxisorientierte Checklisten und Leitfäden, Anleitungen zum selbstständigen oder kooperativen Lernen (beispielsweise „Peer Learning“) und nach Bedarf abrufbare, insbesondere netzgestützte oder durch Kammern bereitgestellte Angebote bewährt. Auch zeugen zahlreiche Veröffentlichungen, Internetauftritte und Transferaktivitäten (z. B. Workshops in Ausbildertreffen oder die Einführung nicht am Modellversuch beteiligter Akteure in die Handhabung der erarbeiteten Instrumente) der Modellversuche, der wissenschaftlichen Begleitung und des BIBB auch nach Programmende von der Wirkung, die das Modellversuchsprogramm entfaltet.

1 Im Folgenden werden beispielhaft Ergebnisse von strategischer Bedeutung dargestellt. Für eine umfassendere Beschreibung aus der Programmevaluation siehe die Beiträge FISCHER u. a. 2017 und REGLIN 2015.

Die Programmevaluation sollte jedoch nicht nur der Auswertung, Bündelung und Bereitstellung der Ergebnisse dienen, sondern im Ergebnis Hinweise für die Weiterentwicklung von Modellversuchsprogrammen liefern. Sie hat also zugleich eine forschungs- und programmpolitische Funktion. Im Hinblick auf das methodische Vorgehen in der von der wissenschaftlichen Begleitung und vom BIBB eingesetzten Programmevaluation wurden im Rahmen der Perspektivensitzungen und der summativen Evaluation die Rückmeldungen der Projektverantwortlichen zum Verfahren selbst und der praktischen Umsetzung dessen erfragt und dokumentiert.

Insgesamt kann resümiert werden, dass mit den eingesetzten Verfahren in der Regel die Beteiligung und Verständigung von betrieblichen Vertreterinnen und Vertretern unterschiedlicher Ebenen und mit teilweise konträren Interessen (Personalverantwortliche, Betriebsrätinnen und Betriebsräte, Ausbildungspersonal, Auszubildende u. a.), Projektmitarbeitenden und weiteren Projektakteurinnen und -akteuren (aus Schulen, Kammern etc.) gelang. Voraussetzung war ein enger, kontinuierlicher Kontakt zwischen Projektträgern und -partnern, dem BIBB und der wissenschaftlichen Begleitung und ein ausreichender Einblick in die Projektziele und -aktivitäten. Die eingesetzten Verfahren stärkten die Beteiligten darin, aus dem unmittelbaren Handlungskontext herauszutreten, vergangene und zukünftige Projektaktivitäten zu resümieren und in einen Gesamtzusammenhang einzuordnen. Inhaltliche Anregungen konnten zwischen den Modellversuchen wechselseitig erfolgen und in den (Weiter-)Entwicklungsprozess wie auch in den Verbesserungsprozess der Instrumente, Konzepte und Verfahren kontinuierlich einfließen. So haben sich die thematischen Fokusgruppen-Workshops der wissenschaftlichen Programmbegleitung und die Arbeitsforen des BIBB als bedeutsam für einen vertieften Austausch zwischen den Modellversuchen und somit nützlich für die Optimierung des Projektverlaufs erwiesen.

4. Chancen und Herausforderungen einer Programmevaluation

Welche Chancen bietet folglich die projektübergreifende Zusammenführung und Auswertung der Evaluationsergebnisse aus Programmperspektive und welchen Herausforderungen stellt sich die Programmevaluation im Vergleich zur Evaluation von Einzelvorhaben? Das Hauptproblem, vor dem die wissenschaftliche Begleitung bei der Evaluation von Modellversuchsprogrammen steht, besteht in der Frage: Wie kann man ein Bündel von Projekten so evaluieren, dass Ergebnisse und Wirkungen des Gesamtprogramms fundiert herausgearbeitet und gleichzeitig auch die Einzelbeiträge innerhalb dieses Programms sowie ihr jeweiliger Beitrag zum Gesamtprogramm einer Evaluation unterzogen werden? Anhand der Erfahrungen der wissenschaftlichen Begleitung und Rückmeldungen aus der Umsetzung der in diesem Beitrag beschriebenen Programmevaluation können folgende Aspekte resümiert werden:

Aus der oben beschriebenen Positionierung von Modellversuchen zwischen Bedarfsnähe zu den beteiligten Unternehmen und den Zielen des Programms resultieren Herausforderungen, die mit unterschiedlichen, teils konfligierenden Interessen und Anforderungen einhergehen, die es bei der Programmevaluation zu berücksichtigen gilt. Der Evaluationsauftrag im Modellversuchsprogramm „Qualität“ bezog sich auf das Gesamtprogramm und die in seinem Rahmen erprobten Qualitätsansätze an den unterschiedlichen Standorten, trotz der im Programm bewusst angelegten Heterogenität der Einzelvorhaben. Vereinzelt wurde Kritik daran geäußert, dass die wissenschaftliche Begleitung zu wenig spezifisch auf die einzelnen Modellversuchsansätze eingeht. Es ist auch zutreffend, dass von der wissenschaftlichen Programmbegleitung schon aus Kapazitätsgründen nicht Problemlösungen für spezifische Fragestellungen jedes einzelnen Modellversuchs erwartet werden können. Das hier vorgestellte Vorgehen der Programmevaluation unterstellt daher, dass in den Einzelprojekten selbst hinreichende Expertise und Problemlösungskompetenz vorhanden ist. Ist das der Fall, können durch ein sich sukzessive entwickelndes und hinreichend offenes Vorgehen bei der Programmevaluation die Ziele der Projektunterstützung und der Programmevaluation gleichermaßen angemessen berücksichtigt werden: Den Modellversuchsbeteiligten werden Evaluationsziele vorgegeben, die sich aus den Programmzielen ableiten, aber ex ante offengelassen, ob, wie und in welchem Ausmaß die Modellversuchsakteure sich in ihren Aktivitäten auf die Ziele der Programmevaluation beziehen. Gleichzeitig war es auf diese Weise möglich, ein tieferes Verständnis über typische Wirkungszusammenhänge bei der Qualitätsentwicklung in kleinen und mittleren Unternehmen zu entwickeln, als dies über die Betrachtung von Einzelvorhaben der Fall gewesen wäre.

Entwicklungsprozesse wie im Modellversuchsprogramm „Qualität“ waren langfristig über einen Zeitraum von drei Jahren angelegt. Interventionen und deren Wirkung sind deshalb geprägt von einer Vielzahl von Kontextfaktoren, die teilweise unerwartet im Zeitverlauf auftreten können und deren Einfluss schwer zu isolieren und zu belegen ist (vgl. DEGEVAL 2013). Wenn sich etwa die Bedarfslage im Betrieb verändert – z. B. wenn eine hohe Auftragslage in einem kleinen Handwerksunternehmen schlankere Konzepte erfordert –, hat das Anpassungen in den erarbeiteten Qualitätsansätzen zur Folge. Die Programmevaluation hat daher nicht nur die Heterogenität der Modellkonzepte zu berücksichtigen, sondern auch die Dynamik der Projektumsetzung vor Ort. Mit der Frage nach der Dynamik stellt sich in methodischer Hinsicht die Aufgabe, einen Prozess im Zeitverlauf zu rekonstruieren. Dieser Aufgabe waren der wissenschaftlichen Begleitung im Modellversuchsprogramm „Qualität“ natürlich Grenzen gesetzt, insbesondere weil eine rasche Reaktion auf das Problem erforderlich ist. Die Aufgabe der Evaluation durch die wissenschaftliche Begleitung fokussierte daher eher auf die Unterstützung der Selbstevaluation der Modellversuche, die es den Projektbeteiligten ermöglicht, vergangene und zukünftige Projektaktivitäten zu resümieren und einen Gesamtzusammenhang einzuordnen sowie den regelmäßigen Austausch über Probleme und Lösungswege zwischen den Modellversuchsbeteiligten – z. B. durch die oben beschriebene Zwischenbilanzierung in der Evaluations Sitzung und in

jährlich stattfindenden Fokusgruppen-Workshops und Arbeitsforen. Auf diese Weise war es z. B. möglich, dass sich im Modellversuchsprogramm eine branchenbezogene Kooperation zwischen den Modellversuchen in der Handwerksbranche bildete, in der branchenspezifische Herausforderungen bei der Qualitätsentwicklung diskutiert werden konnten. Auf diese Weise konnten die Modellversuche von Best-Practice-Ansätzen im Programm profitieren und in die Entwicklungsarbeit einbeziehen, was über die Betrachtung von Einzelvorhaben nicht möglich gewesen wäre. Deshalb ist es wichtig, ausreichend Ressourcen für den Austausch und die Beratung einzuplanen.

Neben der Fokussierung heterogener Einzelvorhaben auf die Programmziele und der Unterstützung der modellhaften Erprobung und Auswertung der Innovationen durch den Austausch von Best-Practice-Ansätzen erhöht die Bündelung und Bereitstellung der Ergebnisse einer Programmevaluation im Vergleich zur Bilanzierung eines Einzelvorhabens zudem die Sichtbarkeit der Produkte in der Öffentlichkeit. Dabei ist es – so zeigen Rückmeldungen auf Transferveranstaltungen und auf die Veröffentlichungen aus dem Modellversuchsprogramm – die Vielfalt der zur Auswahl stehenden Instrumente, die „die Transferwahrscheinlichkeit beträchtlich erhöht und den Adressatenkreis deutlich erweitern kann, weil etwa auch Kammern, Kreishandwerkerschaften, Verbände und Bildungsdienstleiter ein solches Instrument einsetzen können“ (FISCHER u. a. 2017). Dieser breitere Adressatenkreis ist besonders wichtig, weil Qualitätsentwicklung in kleineren und mittleren Unternehmen oft erst durch einen externen Impuls initiiert wird und eine kontinuierliche fachliche Begleitung erfordert – z. B. durch die benannten Institutionen. Insgesamt kann also resümiert werden, dass eine Programmevaluation, wie in diesem Beitrag beschrieben, breitere Transfermöglichkeiten eröffnet als die Evaluation von Einzelvorhaben.

In der Vergangenheit unterlagen Modellversuche hinsichtlich der übergeordneten Zielsetzung, die Berufsbildungspraxis nachhaltig zu verbessern, der Kritik, dass der Transfer in die Breite häufig nicht gelinge und Innovationen auf das jeweilige Entwicklungs- und Erprobungsfeld bzw. lediglich auf das engere Anwendungsfeld der Durchführungsträger begrenzt blieben. Im Förderschwerpunkt „Qualität“ war Transfer ein zentraler Aspekt (nicht zuletzt auch durch das auf Transfer zielende Evaluationskonzept), der sowohl auf der Ebene der Modellversuche als auch auf Ebene des BIBB und der wissenschaftlichen Programmbegleitung frühzeitig angegangen wurde. In Infoblättern, Newslettern, vier Themenheften der berufspädagogischen Zeitschriften („BWP“, „BWP online“, „Berufsbildung“, „W&B – Wirtschaft und Beruf“), in speziellen, für das Programm eingerichteten Konferenz-Vortragsbänden (Christiani-Ausbildertag 2012, DEQA-VET-Jahrestagung 2012, Hochschultage Berufliche Bildung 2013) sowie in zahlreichen Einzelveröffentlichungen und Konferenzbeiträgen wurde über die Modellversuchsaktivitäten berichtet, und selbst in das europäische Ausland strahlte das Modellversuchsprogramm durch ein entsprechendes, explizit auf den Programmtransfer ausgerichtetes Leonardo da Vinci-Projekt (ENIQAB) im BIBB aus.

5. Fazit und Empfehlungen

Die Umsetzung der Programmevaluation und die Erfahrungen der wissenschaftlichen Begleitung aus dem Modellversuchsprogramm „Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung“ zeigen, dass eine Programmevaluation, wie in diesem Beitrag beschrieben, einen bedeutsamen Beitrag zur Qualität und Nachhaltigkeit der Innovationen leistet und die Sichtbarkeit der Produkte in der Öffentlichkeit deutlich erhöht. Auf diese Weise konnten die Modellversuche Best-Practice-Ansätze in die Entwicklungsarbeit einbeziehen und es war möglich, ein breiteres Verständnis über Wirkungszusammenhänge im Innovationsfeld zu entwickeln als dies über die Betrachtung von Einzelvorhaben der Fall gewesen wäre. Mit Blick auf die Befunde der Begleitforschung und Rückmeldungen zum Verfahren scheint insbesondere ein Vorgehen bei der Programmevaluation Erfolg versprechend, bei dem den Projekten ein thematisch definierter Rahmen vorgegeben, dessen Ausgestaltung aber den Einzelvorhaben überlassen wird. Relevante Anknüpfungspunkte in der Konzeption und forschungspraktischen Umsetzung hat dieser Beitrag aufgezeigt.

Zwar hat das Modellversuchsprogramm beachtliche Wirkungen in Praxis, Wissenschaft und Politik entfaltet, die durch die Programmevaluation erhoben werden konnten, deren Reichweite sind jedoch Grenzen gesetzt. Insbesondere die Output- und Outcome-Qualität nachweislich zu erhöhen und dies vor allem zu messen, übersteigt die Kapazität und den Bearbeitungszeitraum einzelner Modellversuche. Zudem zeigen sich Effekte – vor allem in der Ausbildung – häufig erst nach dem Durchlauf eines gesamten Ausbildungszyklus. Die Evaluation ist daher eine Momentaufnahme. Die Arbeiten und Transferaktivitäten des Modellversuchsprogramms über einen längeren Zeitraum zu evaluieren, wäre ein wichtiger Beitrag zur Ergebnissicherung und zur Validierung dieses Innovationsinstruments in der beruflichen Bildung.

Literatur

- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG BMBF (Hrsg.): Entwicklung einer Konzeption für eine Modellinitiative zur Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung (ITB-Studie). 2009 – URL: https://www.deqa-vet.de/_media/PDF_allgemein/band_vier_berufsbildungsforschung.pdf (Stand: 08.05.2017)
- DeGEval: Evidenz und Evaluation. Positionspapier 05 der DeGEval 2013. – URL: <http://degeval.de/publikationen/positionspapiere> (Stand: 20.06.2015)
- DEITMER, Ludger; FISCHER, Martin; GERDS, Peter; PRZYGODDA, Karin; RAUNER, Felix; RUCH, Hermann; SCHWARZKOPF, Karin; ZÖLLER, Arnulf: Neue Lernkonzepte in der dualen Berufsausbildung. Bilanz eines Modellversuchsprogramms der Bund-Länder-Kommission (BLK). Bielefeld 2004
- EULER, Dieter: Potenziale von Modellversuchsprogrammen für die Berufsbildungsforschung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2003) 2, S. 201–212
- EULER, Dieter; SLOANE, Peter F. E. (Hrsg.): Design Based Research. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2014). Beiheft 27

- FISCHER, Martin: Die Innovationswirkungen des Programms. In: DEITMER, Ludger; FISCHER, Martin; GERDS, Peter; PRZYGODDA, Karin; RAUNER, Felix; RUCH, Hermann; SCHWARZKOPF, Karin; ZÖLLER, Arnulf (Hrsg.): Neue Lernkonzepte in der dualen Berufsausbildung. Bilanz eines Modellversuchsprogramms der Bund-Länder-Kommission (BLK). Bielefeld 2004, S. 175–228
- FISCHER, Martin: Transfer und Nachhaltigkeit von neuen Lernkonzepten in der beruflichen Bildung. In: KAUNE, Peter; RÜTZEL, Josef; SPÖTTL, Georg (Hrsg.): Hochschultage 2006. Berufliche Bildung, Innovation, soziale Integration. Bielefeld 2007, S. 303–323
- FISCHER, Martin; ZIEGLER, Magdalene; GAYLOR, Claudia; KOHL, Matthias; KRETSCHMER, Susanne; REIMANN, Daniela; BARKHOLZ, Sylvia: Ein Rahmenkonzept für die Erfassung und Entwicklung von Berufsbildungsqualität. In: FISCHER, Martin (Hrsg.): Qualität in der Berufsausbildung – Anspruch und Wirklichkeit. Bielefeld 2014
- FISCHER, Martin; GAYLOR, Claudia; FOLLNER, Magdalene; KOHL, Matthias; KRETSCHMER, Susanne: Innovationen in der Berufsbildung verbreiten – die Bedeutung von Modellversuchsprogrammen für den Ergebnistransfer. In: SCHEMME, Dorothea; NOVAK, Hermann; GARCIA-WÜLFING, Isabel (Hrsg.): Transfer von Bildungsinnovationen – Beiträge aus der Forschung. Bielefeld 2017, S. 243–264
- FISCHER, Martin; REGLIN, Thomas: Die wissenschaftliche Programmbegleitung im Modellversuchsförderschwerpunkt „Entwicklung und Sicherung der Qualität in der betrieblichen Berufsausbildung“. Karlsruhe und Nürnberg 2011 – URL: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/Qualitaetsssicherung_im_dualen_System-StatusQuo_und_Handlungsbedarf.pdf (Stand: 08.05.2017)
- GAYLOR, Claudia; FOLLNER, Magdalene; BARKHOLZ, Sylvia; DÜZ, Fidan; KOHL, Matthias; FISCHER, Martin; KRETSCHMER, Susanne; REGLIN, Thomas: Leitfaden Qualität der betrieblichen Berufsausbildung. Bonn 2014
- HEMKES, Barbara; SCHEMME, Dorothea: Qualität betrieblichen Lernens verbessern. Handlungshilfen zur Umsetzung der europäischen Qualitätsstrategie. Bonn 2013
- HUPFER, Barbara: Wirkungsorientierte Programmevaluation. Eine Synopse von Ansätzen und Verfahren einschlägiger Institutionen in Deutschland. Wissenschaftliche Diskussionspapiere des BIBB. Bonn 2007, Heft 86 – URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/wd_86_wirkungsorientierte_programmevaluation.pdf (Stand: 15.06.2015)
- KELLER, Hans; HEINEMANN, Elke; KRUSE, Margret: Die Ratingkonferenz. Eine Kombination von Kurzfragebogen und Gruppeninterview. Zeitschrift für Evaluation (2012) 2, S. 287–298
- KOHL, Matthias; GAYLOR, Claudia; KRETSCHMER, Susanne: Innovationen erproben – Transfer sichern. Die Rolle intermediärer Einrichtungen des Berufsbildungssystems in Modellversuchen. In: Berufsbildung (2013) 139, S. 28–31
- KRETSCHMER, Susanne; GAYLOR, Claudia; KOHL, Matthias; REGLIN, Thomas; FISCHER, Martin; ZIEGLER, Magdalene; BARKHOLZ, Sylvia; SCHEMME, Dorothea; HEMKES, Barbara; PFAFFE, Peter: Ergebnisse, bildungspolitische Empfehlungen und Handlungsperspektiven aus dem Modellversuchsprogramm „Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung“ (Policy Paper), unveröffentlicht 2014
- KUHLMANN, Stefan: Politikmoderation. Evaluationsverfahren in der Forschungs- und Technologiepolitik. Baden-Baden 1998
- LANDWEHR, Norbert: QZE Band 3 – Grundlagen zum Aufbau einer Feedbackkultur. Bern 2003
- LEWIN, Kurt: Action Research and Minority Problems. Journal of Social Issues (1946) 2 (4), S. 34–46

- REGLIN, Thomas; Qualitätssicherung in der betrieblichen Bildung: Komplexe Anforderungen an alle Akteure. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (2015) 18–19, S. 16–23 – URL: <https://www.bpb.de/apuz/205210/qualitaetsicherung-in-der-betrieblichen-bildung-komplexe-anforderungen-an-alle-akteure> (Stand: 20.06.2015)
- SCHEMME, Dorothea: Neue Wege der Berufsausbildung – Programm(e) und Modellversuche als Instrumente zur Förderung von Qualität und pädagogischer Professionalität. In: FISCHER, Martin (Hrsg.): Qualität in der Berufsbildung. Anspruch und Wirklichkeit. Bielefeld 2014, S. 173–190
- SEVERING, Eckart: Wozu Modellversuche? Zum Verhältnis von Modellversuchsforschung und Berufsbildungspolitik. In: ALBRECHT, Günter; BÄHR, Wilhelm H. (Hrsg.): Berufsbildung im Wandel. Bonn 2005, S. 18–26
- SLOANE, Peter F. E.: Modellversuchsforschung. In: RAUNER, Felix (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld 2005, S. 658–664

Andy Richter, Tim Unger

Summative Evaluation als Forschungsprozess

Im vorliegenden Beitrag werden drei wesentliche Gegenstandsbereiche und Handlungsebenen summativer Evaluation hinsichtlich ihrer Intentionen und ihrer Relevanz für den Prozess der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung herausgearbeitet und begründet. Während der erste Gegenstandsbereich auf die Erreichung der (direkten) Ziele der Maßnahme und des (kurzfristigen) Transfers der Ergebnisse gerichtet ist (Wirksamkeitsforschung), ermöglicht der zweite Gegenstandsbereich die kritische Auseinandersetzung mit den Formen der Wissensgenerierung und der Erkenntnisgewinnung sowie des (längerfristigen) Transfers (Prozess- und Ergebnisreflexion). Die historische Einordnung einerseits des Programms bzw. der Maßnahme und andererseits der Evaluation sowie die Verstetigungsmöglichkeiten im jeweiligen gesellschaftlichen, bildungspolitischen und -ökonomischen Umfeld sind wesentliche Zieldimensionen des dritten Gegenstandsbereiches (konstruktive Metakritik). Nur in trialektischer Verschränkung miteinander ermöglichen diese verschiedenen Instanzen des Forschungsprozesses – im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitforschung sowohl umfangreicher Forschungsprogramme als auch von Einzelvorhaben – eine ganzheitliche und umfassende Beschreibung, Bewertung und Reflexion der in summativen Evaluationen gewonnenen Erkenntnisse, ihrer Transfermöglichkeiten und ihrer Historizität.

1. Begriffsbestimmung und Problemstellung

1.1 Formative und summative Evaluation

Der Begriff der *Evaluation* umfasst ein breites Spektrum von Maßnahmen zur Analyse, Bewertung und Reflexion z. B. von Programmen oder Einzelvorhaben (beispielsweise Modellversuche). Im Folgenden wird aus Vereinfachungsgründen nur noch auf Programmevaluationen Bezug genommen. In Analogie gelten die getroffenen Aussagen auch für Evaluationen, die die Bewertung von Einzelvorhaben zum Ziel haben.

Auf einer ersten Ebene sind *formative* und *summative* Evaluation zu unterscheiden. In einer ersten Näherung soll hier festgehalten werden: Eine Evaluation ist *formativ*, wenn deren Ergebnisse direkt in das zu entwickelnde Programm als Feedback in die Entwicklungsarbeit zurückfließen und diese somit unmittelbar auf den weiteren Programmfortschritt Einfluss nehmen. Formative Evaluationen wirken meist direkt und kurzfristig und dienen somit eher der Qualitätssicherung des laufenden Prozesses. *Summativ* ist eine Evaluation, wenn diese

eine zusammenfassende Beurteilung der direkten und nachhaltigen Effekte und Ergebnisse von Programmen ermöglicht. Sie kann sowohl begleitend als auch nach Abschluss der Maßnahme durchgeführt werden und wirkt in den meisten Fällen eher indirekt als direkt sowie insbesondere mittel- und langfristig und folgt den Strategien der Qualitätskontrolle und des Ergebnistransfers. Ziel summativer Evaluation ist die Gesamtbewertung eines Programms mit einem objektiven Maßstab oder der Vergleich mit anderen Maßnahmen bzw. Programmen.

In der Berufsbildungsforschung kann sowohl formative als auch summative Evaluation auf folgenden Handlungsebenen (vgl. HEIDEGGER 2005, S. 412) erfolgen:

- ▶ *Makroebene* – z. B. des Berufsbildungssystems oder des Wirtschaftssystems,
- ▶ *Mesoebene* – z. B. Berufsschule, Ausbildungsabteilung, Einrichtungen etc. und
- ▶ *Mikroebene* – z. B. einzelne Kurse oder Lehrgänge bis hin zum Lernprozess und Lernerfolg von Gruppen oder Individuen.

Summative Evaluation in dem hier dargestellten Zusammenhang wird aufgefasst als eine systematische, kriteriengeleitete und mit wissenschaftlichen (Erkenntnis-)Methoden sowie Instrumenten durchgeführte Bewertung der Wirksamkeit, des Erkenntniszugewinns, der erlangten Wissensqualität sowie der Verstetigungs- und Transfererfolge der gewonnenen Erkenntnisse bezogen auf die jeweilige Maßnahme und die o. a. Ebenen sowie weiterhin deren Einordnung in den jeweiligen historischen Kontext und den gesellschaftlichen Gesamtzusammenhang.

1.2 Problemstellung

Evaluative Verfahren und Instrumente werden in der Berufsbildungsforschung mit verschiedenen Intentionen und in unterschiedlicher Ausprägung thematisiert. Mögliche Ziele und Zielebenen sowohl formativer als auch summativer Evaluation können sein:

- ▶ das Bildungscontrolling (vgl. VAN BUER 2005),
- ▶ das Benchmarking (vgl. SEEBER 2005) und/oder Monitoring,
- ▶ die Qualitätssicherung und -kontrolle (vgl. HEIDEGGER 2005, GONON 2005; GONON 1999),
- ▶ eine Output- und Outcome-Überprüfung (vgl. KURZ 2005),
- ▶ eine qualitätsorientierte Schulentwicklung (vgl. EBNER 2002; HAGMANN/EBNER 2002; TIMMERMANN 1996) oder
- ▶ die Bildungsgang(konzeptions)kontrolle (vgl. ZABECK 2005).

Charakteristisch für die hier aufgeführten Bereiche ist jedoch, dass diese vornehmlich getrennt voneinander thematisiert und meist als einzelne und separierte Maßnahmen diskutiert werden. Obwohl von den verschiedenen Autoren (einzelne) Querbezüge – jedoch oftmals lediglich in einer andeutenden Perspektive – zu den anderen o. a. Aspekten summativer Evaluation hergestellt werden, liegt ein integratives und umfassendes Konzept, welches die unterschiedlich

ausgerichteten Gegenstandsbereiche in einen Gesamtzusammenhang wissenschaftlicher Begleitforschung und letztendlich summativer Evaluation einbindet, bisher nicht vor.

In diesem Zusammenhang fällt insbesondere auf:

- ▶ Der Prozess der Wissensgenerierung und der Erkenntnisgewinnung hinsichtlich der Reflexion der Art des durch die Evaluation erhaltenen Wissens, des beschrittenen Weges zur (prozessoralen) Erkenntnisgenerierung und der transformativen Möglichkeiten der Ergebnisverstetigung wird nur unzureichend thematisiert.
- ▶ Die Historizität der in summativen Evaluationsprozessen gewonnenen Erkenntnisse und der Transformations- und Verstetigungsmöglichkeiten in der jeweils (historisch) gesamtgesellschaftlichen, bildungspolitischen und bildungsökonomischen Situation wird kaum bis gar nicht betrachtet.

Aus diesen Gründen wird hier die These vertreten, dass dann, wenn eine summative Evaluation umfassend und nachhaltig wirksam werden soll,

1. sowohl die Makro, die Meso- als auch die Mikroebene von Berufsbildung in ihren jeweils vorherrschenden Zieldimensionen in die Untersuchung und die Reflexion der Befunde,
2. der Prozess der Wissensgenerierung und der Erkenntnisgewinnung in die Reflexion der Wissensart und des Erkenntnisweges sowie
3. die Historizität – einerseits des Programms und andererseits der Evaluation – und die Transfermöglichkeiten im jeweils gesellschaftlichen, bildungspolitischen und -ökonomischen Umfeld ein wesentliches Element der Einordnung und Reflexion der Wirkungen des summativ zu evaluierenden Programms

bereits in der Planung, der Durchführung, der Auswertung und der Reflexion sowohl der Ergebnisse als auch der Evaluation an sich sowie in der Auseinandersetzung mit den Wirkungen und den Transfermöglichkeiten berücksichtigt werden müssen. Aus diesen Erwägungen heraus sollen im Folgenden diese drei Aspekte bezogen auf die Makro-, die Meso- und die Mikroebene genauer untersucht und herausgearbeitet werden.

2. Rahmenmodell summative Evaluation

2.1 Summative Evaluation als wissenschaftliche Erkenntnisleistung

Programme im Bildungsbereich sind in der Regel dahingehend konzipiert, dass sie einen hohen Aktions- und Wirkungsradius entfalten sollen. Sie intendieren beispielsweise nicht nur Veränderungsprozesse auf der didaktischen Mikroebene, sondern auf mehreren sozialen Ebenen, die direkt oder indirekt Auswirkungen auf pädagogisches Handeln ausüben können.

Infolgedessen sind an der Planung und Gestaltung von Programmen im Bildungsbereich zumeist Vertreter/-innen unterschiedlicher gesellschaftlicher Subsysteme beteiligt. Es agieren oftmals Bildungspolitiker/-innen, Wissenschaftler/-innen, Lehrende und Vertreter/-innen der

Betriebe, um die Ziele und Maßnahmen des Programmvorhabens zu konkretisieren. Dabei bringen diese Vertreter eigene professionstypische Sichtweisen, Interessen und Kompetenzen in die Prozesse der Auseinandersetzung mit dem gemeinsamen thematischen Arbeitsschwerpunkt ein.

Die hier angesprochene Heterogenität der beteiligten Professionen kann für die Konzeptualisierung und Durchführung der summativen Evaluation Gefahrenpotenziale in sich tragen. Dies betrifft insbesondere die Rolle der wissenschaftlichen Begleitung, die in der Regel nicht nur mit der Aufgabe der summativen Evaluierung, sondern vorwiegend auch mit koordinierenden und beratenden Aufgaben während der Programmdurchführung beauftragt wird. Beispielsweise verweist ZABECK darauf, dass die Funktion der wissenschaftlichen Begleitung in der gegenwärtigen Praxis von Modellversuchen in der beruflichen Bildung sich grundsätzlich geändert habe: „Tatsächlich wird die Wissenschaft nicht selten in Dienst genommen, um nach außen den Eindruck entstehen zu lassen, der jeweils eingeschlagene und insgeheim gar nicht zur Disposition stehende bildungspolitische Kurs werde gründlich geprüft und würde im Falle des Nachweises fehlerhafter Kursbestimmung noch zu korrigieren sein.“ (ZABECK 2005, S. 212)

Mit Blick auf die Fragestellung, welches Selbstverständnis die mit der summativen Evaluation beauftragten Wissenschaftler/-innen vertreten sollten, kann zunächst festgehalten werden, dass diese sich grundsätzlich als der Idee der wissenschaftlichen Suche nach Wahrheit und Erkenntnis verpflichtet betrachten müssen. Inwieweit die gewonnenen Erkenntnisse letztendlich bildungspolitische Intentionen unterfüttern oder nicht, muss bei der Konzeption und Durchführung einer summativen Evaluation demnach eine (zunächst) irrelevante Bezugsgröße sein.

Entscheidend ist nun jedoch die Einsicht, dass die wissenschaftliche Begleitung aufgrund ihrer identitätsstiftenden Zielsetzung der Wahrheitssuche ein eigenständiges Profil im Brennpunkt der heterogenen Interessen eines Programms nur dadurch erhalten kann,

- ▶ indem sie nicht nur über die Auswahl und den Einsatz von Methoden der summativen Evaluation entscheidet,
- ▶ sondern insbesondere auch die zentralen Gegenstandsbereiche, Handlungsebenen, Ziele und Gütekriterien der summativen Evaluation bestimmt.

Im Folgenden sollen diese beiden Aspekte erläutert und ein Rahmenmodell summativer Evaluation herausgearbeitet werden.

2.2 Gegenstandsbereiche und Zielsetzungen summativer Evaluation

Wir verstehen summative Evaluation als das systematische Erfassen der pädagogisch relevanten Handlungsebenen eines Programms bzw. einer Einzelmaßnahme im Bildungsbereich hinsichtlich

- ▶ seiner Wirksamkeit im sozialen Kontext,
- ▶ seiner Formen des generierten Wissens und seiner Entstehung sowie

- ▶ seines Status im gegenwärtigen und historischen Kontext im Sinne einer konstruktiven Metakritik

mittels Verfahren der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung.

Summative Evaluation setzt sich mit unterschiedlichen Zielsetzungen auf unterschiedlichen Ebenen mit einer Maßnahme im Bildungsbereich auseinander. Bezogen auf die Gegenstandsbereiche der summativen Evaluation müssen drei Zielkategorien voneinander unterschieden werden:

- ▶ Wirksamkeit im sozialen Kontext,
- ▶ Formen des generierten Wissens und seiner Entstehung sowie
- ▶ konstruktive Metakritik.

Wirksamkeit im sozialen Kontext

Die erste Zielkategorie bezieht sich auf die traditionell als Kernbereich von Evaluation geltende Analyse der Wirksamkeit einer Maßnahme im sozialen Kontext. Ziel von summativer Evaluation ist es hierbei, die zu Beginn einer Maßnahme aufgestellten Zielsetzungen hinsichtlich ihrer Realisierung am Ende des Projekts zu analysieren. Diese Phase der summativen Evaluation ist durch zwei Aspekte besonders gekennzeichnet:

- ▶ Der Gegenstandsbereich, also das, was betrachtet und analysiert werden soll, wird durch die Zieldefinition der Maßnahme bestimmt und nicht durch maßnahmenexterne Perspektiven.
- ▶ Summative Evaluation zielt hier auf eine Beschreibung der Realität ab, nicht auf deren Bewertung.

Die Evaluationsergebnisse sollen insbesondere den Auftraggebern gezielt Aufschlüsse darüber liefern, ob und inwieweit die vorab definierten Ziele der Maßnahme erreicht worden sind. Als Grundlage für diese Einschätzung werden die deskriptiven Befunde der Evaluation herangezogen.

Formen des generierten Wissens und seiner Entstehung

Die zweite Zielkategorie beinhaltet diejenigen Zielsetzungen, welche vorrangig die Form der Generierung des in der Maßnahme gewonnenen Wissens zum Gegenstand erheben. Es geht vorrangig um eine

- ▶ Reflexion der zentralen Formen des gewonnenen Wissens,
- ▶ Einschätzung seiner Verallgemeinerungs- und Transformationsmöglichkeiten und
- ▶ Analyse von bereits erzielten und zu erwartenden Transfereffekten.

Programme und Einzelmaßnahmen im Bildungsbereich verfolgen im Allgemeinen solche Zielsetzungen, die vorrangig bildungspolitisch-administrative Initiativen unterstützen und inno-

vative Formen des Lehrens und Lernens (im umfassenden Sinne) entwickeln und erproben sollen. Sie sind dabei in der Regel so konzipiert, dass verhältnismäßig abstrakte Vorstellungen über zukünftige Formen des Lehrens und Lernens auf verschiedenen Ebenen des pädagogischen Handelns konkretisiert und in typische Situationsfelder übertragen werden sollen. Hierbei muss berücksichtigt werden, dass der angestrebte innovative Gehalt und der Erkenntnisgewinn einer Maßnahme von der interpretativen Vermittlung der Sachthematik innerhalb der jeweiligen sozialen Handlungsfelder quasi abhängen. Diese interpretative Vermittlung kann nur durch die Beteiligten selbst vor Ort geleistet werden. So wird in diversen Modellversuchsreihen mittlerweile davon ausgegangen, dass eine lineare Übertragung von programmatischen Zielvorstellungen in die Modellversuchspraxis eine unrealistische Wunschvorstellung darstellt. Vielmehr muss konstatiert werden, dass die Modellversuchsakteure eine individuelle und professionstypische Vermittlung zweier Anforderungsmomente vollziehen: auf der einen Seite die im Programm vorgegebene und sachlich vorstrukturierte Themenstellung; auf der anderen Seite die das Handlungsfeld kennzeichnenden Rahmenbedingungen und auch die individuellen Präferenzen und Kompetenzprofile. Im Verlauf einer Maßnahme werden demnach von den Akteuren zunächst situationsabhängige Lösungsansätze entwickelt.

Die Frage, ob ein Transfer der Erkenntnisse und Innovationen auf andere pädagogische Handlungsfelder möglich ist und ob bisher praktizierte Transfermaßnahmen die gewünschten Effekte hervorgerufen haben, kann von den direkt Betroffenen zumeist nicht umfassend beantwortet und präzisiert werden. Diese Fragen zusammenfassend auszuarbeiten, stellt zwei der vorrangigen Aufgaben summativer Evaluation dar. Summative Evaluation ist ein unverzichtbarer Bestandteil von Maßnahmen im Bildungsbereich, weil sie die im Projekt generierten Formen des Wissens beschreiben, analysieren und verallgemeinerte Handlungsoptionen (z. B. alternative Transfermaßnahmen) vorschlagen kann. Erst die Distanz gegenüber dem im Praxisfeld vorherrschenden Handlungszwang eröffnet den Blick auf die Situationsabhängigkeit der gewonnenen Lösungsansätze. Gleichwohl wäre es falsch, davon auszugehen, dass eine größtmögliche Distanz zum Praxisfeld eine höherwertige Erkenntnisleistung garantiert. Es muss ebenfalls die Aufgabe summativer Evaluation sein, die in der objektivierenden Sichtweise gewonnenen Einsichten anschließend den Erkenntnissen der Beteiligten gegenüberzustellen, und zwar nicht nur aufgrund des möglichen Gütekriteriums der kommunikativen Validierung der Evaluationsergebnisse, sondern vorrangig deshalb, weil eine Einschätzung der entwickelten Transfermaßnahmen nicht ohne die Sichtweise der Beteiligten möglich wäre. Summative Evaluation im Sinne einer Analyse der Formen der Wissensgenerierung muss immer die objektivierende und situationsabhängige Perspektive dokumentieren und miteinander in Verbindung setzen.

Konstruktive Metakritik

Die dritte Zielkategorie summativer Evaluation beinhaltet diejenigen Aspekte, die sich in kritisch-konstruktiver Weise mit dem Status einer Maßnahme auseinandersetzen. Ziel ist es, das

im Programm erzeugte Wissen einer Reflexion hinsichtlich seiner Voraussetzungen, Schwerpunktsetzungen und zentralen Erkenntnisgewinne zu unterziehen, um auf diese Weise

- ▶ über die Stellung und Bedeutsamkeit des Vorhabens im gegenwärtigen und historischen Kontext der Pädagogik und der pädagogisch relevanten Handlungsfelder aufzuklären,
- ▶ einen Beitrag zur Profilbildung der Maßnahme innerhalb des gesamten Bildungsbereiches zu leisten und
- ▶ gezielte Anschlussmöglichkeiten für weiterführende Vorhaben zu definieren.

Summative Evaluation ist demnach diejenige Instanz innerhalb eines Vorhabens, welche die Maßnahme selbst zum Gegenstand erhebt und ihre Zielsetzungen und Leistungen aus der Metaperspektive analysiert und bewertet. Der Evaluierende tritt insoweit nicht nur in eine partielle Distanz zu den Wahrnehmungsschemata der Modellversuchsakteure „vor Ort“, sondern auch in eine prüfende Distanz zu den im Programmvorhaben sich niederschlagenden administrativen Vorgaben.

Die drei vorgestellten Zielkategorien markieren das allgemeine Aufgabenspektrum summativer Evaluationstätigkeiten. Sie beziehen sich auf zwei Evaluationsparadigmen, die beispielsweise mit den Begriffen „Conventional Approach“ und „Interpretative Approach“ (siehe HEIDEGGER 2005, S. 414) umrissen werden können. Diese Paradigmen enthalten aufgrund ihrer wissenschafts- und erkenntnistheoretischen Fundierung jeweils eigene Vorstellungen über die Ziele und Gegenstandsbereiche summativer Evaluation. Es wird davon ausgegangen, dass die angeführten drei Zielkategorien wesentliche Merkmale summativer Evaluation darstellen und bei ihrer Planung und Gestaltung berücksichtigt werden müssen.

Die Auseinandersetzung mit den entsprechenden Zielkategorien sollte zeitlich nachfolgend und thematisch aufeinander aufbauend gestaltet werden. Dies liegt darin begründet, dass die Erkenntnisse der ersten Zielkategorie teilweise den Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit Fragen der zweiten und dritten Zielkategorie darstellen.

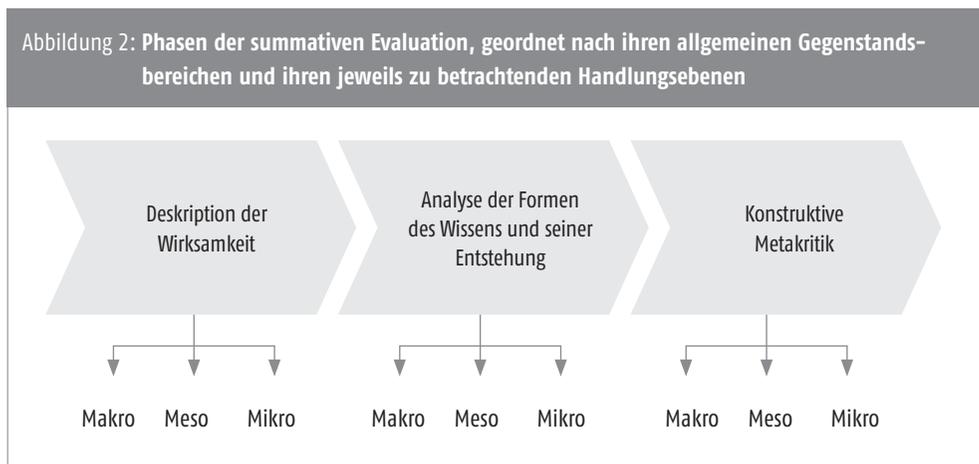
Zusammenfassend lässt sich summative Evaluation als ein aus drei Phasen bestehender Forschungsprozess veranschaulichen (vgl. Abb. 1), wobei jeder Phase spezifische Gegenstandsbereiche und Zielsetzungen zugeordnet werden können.

Abbildung 1: Phasen der summativen Evaluation, geordnet nach ihren allgemeinen Gegenstandsbereichen



Die Konstitution dieser drei allgemeinen Gegenstandsbereiche der summativen Evaluation erfolgt vor dem Hintergrund, dass Maßnahmen evaluiert werden sollen, die im Bildungssektor angesiedelt sind. Aus diesem Grund wird vorgeschlagen, eine Ausdifferenzierung jedes Gegenstandsbereiches nach Ebenen des pädagogischen Handelns in das Modell zu integrieren. Es kann die Auffassung als weithin akzeptiert angesehen werden, dass drei bereits o. a. Handlungsebenen (siehe Abs. 1.1) voneinander unterschieden werden müssen.

Bezieht man dieses Differenzierungsschema auf die bereits skizzierten drei allgemeinen Gegenstandsbereiche, so kann das bisherige Phasenmodell (vgl. Abb. 1) wie folgt erweitert werden (vgl. Abb. 2).



Summative Evaluation zeichnet sich demnach dadurch aus, dass sie in neun unterschiedlichen Gegenstandsbereichen Erkenntnisse mittels wissenschaftlicher Verfahren gewinnt. Im Prozess der Erkenntnisgewinnung muss bei der Wahl der Evaluationsmethoden der Aspekt ihrer Gegenstandsangemessenheit als das wichtigste Kriterium berücksichtigt werden. Es empfiehlt sich daher, dass eine systematisch und umfassend angelegte summative Evaluation immer eine bestmögliche Kombination von bereits entwickelten, unterschiedlichen Instrumenten und Verfahren der Evaluationsforschung anstreben sollte. Im Folgenden werden die Gegenstandsbereiche summativer Evaluation konkretisiert.

2.3 Deskription der Wirksamkeit

Dieser Kernbereich wissenschaftlicher Begleitforschung hat die Aufgabe, die gesetzten Ziele hinsichtlich des Grades ihrer Erreichung sowie die Wirksamkeit von Maßnahmen und einzelnen Initiativen zu überprüfen. Summative Evaluation zielt hier auf eine systematische und kriteriengeleitete Untersuchung und Bewertung eines Gegenstandsbereiches (Rahmenbedingungen, Prozesse, Produkte, Wirkungen) mit dem Ziel der Qualitätsverbesserung/-kontrolle sowie

einer Nutzen- und Wirkungsanalyse. Eine solche Überprüfung kann sich sowohl auf einzelne Personen und Gruppen als auch auf Abteilungen, Institutionen und Systeme beziehen.

Für diesen Gegenstandsbereich und die jeweiligen Handlungsebenen (Makro-, Meso- und Mikrosystem) liegen verschiedene Konzeptionen zur Wirksamkeitsüberprüfung im Rahmen summativer Evaluation vor (vgl. GLASS/ELLETT 1980):

- ▶ *Angewandte Wissenschaft*: Konstrukte werden operationalisiert und sowohl quantitativ als auch qualitativ gemessen und bewertet. Nach einer Reflexion dienen die Ergebnisse der Bewertung des Programms, der Bestimmung und Durchführung von Interventionsmaßnahmen und der Auswahl von Transferaktivitäten.
- ▶ *Management von Systemen*: Programme und Maßnahmen sind komplexe (soziale) Systeme, die ein entsprechendes Management erfordern – beispielsweise die Ablauf- oder die Aufbauorganisation oder die Kommunikationsstrukturen so zu verändern und zu steuern, dass die Ziele effektiver und effizienter erreicht werden können.
- ▶ *Prozess der Entscheidungsfindung*: Summative Evaluation ist die Anwendung statistischer Entscheidungstheorien einerseits auf den Prozess, andererseits auf die Ergebnisse der Evaluation – beispielsweise einem Programmträger Informationen darüber zu liefern, inwieweit durch einzelne Modellversuche Teile des Gesamtvorhabens erfüllt wurden, um darauf begründet Entscheidungshilfen für die Ergebnisinterpretation und/oder Transferinitiativen zu geben.
- ▶ *Bewertung in Bezug auf die gesetzten Ziele*: Dies erfordert die Spezifizierung von Zielen und die Messung des jeweiligen Grades ihrer Erreichung hinsichtlich Effektivität, Effizienz und Zweckmäßigkeit der Mittel sowie eine Kosten-Nutzen-Analyse.
- ▶ *Beschreibung des Vorhabens*: Darstellung des gesamten Programms, von Einzelmaßnahmen, der beschrittenen Erkenntniswege, Ergebnisse und Effekte, aber auch der Erwartungen und Bewertungen der beteiligten Personen, Gruppen, Institutionen oder Systeme.
- ▶ *Rationaler Empirismus*: Wesentliche Handlungsebenen sind hierbei die Bedarfs- und Zielanalyse, die Festlegung des Untersuchungsdesigns, der Maßstäbe und Standards, der Transferaktivitäten usw.

Im Rahmen der Wirksamkeitsforschung sowie der Deskription der Ergebnisse und Effekte von konkreten, zielgerichteten Programmen und Maßnahmen ist insgesamt ein Forschungsprozess zu strukturieren, der von der Zielbestimmung bis zur Ergebnisdarstellung und deren Reflexion reicht. In diesem Prozess ist es von immanenter Bedeutung, Standards, Kriterien und Indikatoren zu definieren und diese mit geeigneten quantitativen und qualitativen Verfahren zu überprüfen. Dieser Prozess beinhaltet darüber hinaus die Auswahl und die Zusammenstellung von jeweils gegenstands- und problemadäquaten Verfahren, Methoden und Instrumenten sowie insgesamt die Konstruktion eines individuellen, auf das jeweilige Programm und die Ziele zugeschnittenen Forschungsdesigns.

Die Deskription der Wirksamkeit zielt in den jeweiligen Handlungsebenen insbesondere auf eine Darlegung und Überprüfung der

- ▶ Effektivität,
- ▶ Effizienz,
- ▶ Zweckmäßigkeit und
- ▶ Kosten-Nutzen-Relation.

Effektivität

Hierunter ist die Eignung der ausgewählten und durchgeführten Maßnahmen zur Erreichung der Ziele zu verstehen. Es erfolgt ein Vergleich des tatsächlichen und nachweisbaren Nutzens der erbrachten Leistung mit dem angestrebten und prognostizierten Nutzen. Im Kern geht es um die Überprüfung der Wirksamkeit des jeweiligen Mitteleinsatzes. Das Ziel ist eine möglichst sinnvolle und problemadäquate Auswahl von Initiativen.

Effizienz

Effizienz bezieht sich auf das Verhältnis von Ressourceneinsatz zu den damit erzielten Wirkungen. Zentrales Entscheidungskriterium ist die Relation zwischen dem Aufwand der eingesetzten Methoden, Instrumente sowie der durchgeführten Initiativen und der Qualität sowie der Quantität der erbrachten Leistungen. Das Ziel ist ein möglichst Ressourcen schonender Einsatz der bereits ausgewählten Initiativen. Im Rahmen summativer Evaluation wird häufig jedoch nicht darüber reflektiert, ob man die Ziele auch dann erreicht hätte, wenn nicht *die richtigen Dinge* (Effektivität) bzw. nicht *die Dinge richtig* (Effizienz) getan worden wären.

Zweckmäßigkeit

Die Relation zwischen dem angestrebten Nutzen bzw. den Wirkungen einer Maßnahme und dem unter optimalen Bedingungen möglichen Nutzen ist ein Maß für die Zweckmäßigkeit einer Maßnahme, einer Methode oder eines Instrumentes.

Kosten-Nutzen-Relation

In bilanzierender Perspektive wird hierbei die Rationalität einer Maßnahme überprüft. In vielen Fällen wird diese jedoch – bedingt durch das Ziel der Zufriedenstellung des Mittelgebers – auf ausschließlich ökonomische Kategorien reduziert. Grundsätzlich sind jedoch drei Ebenen zu betrachten:

- ▶ *ökonomische Rationalität*: das Erreichen der Ziele mit dem geringsten finanziellen Aufwand,
- ▶ *soziale Rationalität*: das Erreichen der Ziele mit der geringsten unerwünschten oder der größtmöglichen erwünschten Umverteilung zwischen sozialen Gruppen oder Systemen,
- ▶ *ökologische Rationalität*: das Erreichen der Ziele mit der geringsten Inanspruchnahme natürlicher Ressourcen.

Die oben dargestellten Konzepte der Wirksamkeitsforschung sowie die als handlungsleitend zu interpretierenden Kriterien *Effektivität*, *Effizienz*, *Zweckmäßigkeit der Mittel* und die *Kosten-Nutzen-Analyse* gelten insbesondere auch für die im Abs. 1.1 angeführten Zielebenen summativer Evaluation.

2.4 Analyse der Formen des generierten Wissens, seiner Entstehung und seiner Transfermaßnahmen

Der zweite Gegenstandsbereich von summativer Evaluation bezieht sich im Kern darauf, solche Aspekte zu analysieren, die im weitesten Sinne den Transfer des im Programm erzeugten innovativen Wissens betreffen. Hierbei soll summative Evaluation insbesondere, wie bereits zuvor erläutert worden ist, die Formen des im Modellversuch bzw. im Programm generierten innovativen Wissens, den Entstehungszusammenhang dieses Wissens und die Wirksamkeit von bereits durchgeführten Transfermaßnahmen untersuchen.

Merkmale von Transfer und Transferverständnis

Modellversuche und Programme im Bildungsbereich zielen unter anderem darauf ab, in pädagogischen Handlungsbereichen innovative Lösungen für bestimmte Problemstellungen zu gewinnen. Der Begriff der Innovation bezieht sich dabei auf die Veränderung des pädagogischen Handelns bzw. seiner Rahmenbedingungen, die beide „zumindest bezogen auf Modellversuchsort und -zeit und die daran Beteiligten Neuigkeitswert besitzen. Im pädagogischen Feld können Veränderungen innovativen Charakters im Prinzip in allen Dimensionen des pädagogischen Prozesses erfolgen. Im Einzelnen ist hierbei zu denken an

- ▶ inhaltliche Ausrichtungen,
- ▶ methodische Gestaltung, Interaktionsformen,
- ▶ Zielsetzung, Erfassung und Bewertung von Lernfortschritten,
- ▶ Medien,
- ▶ personale Aspekte, organisatorische Ausgestaltung und Einbindung,

wobei in der Regel von einem Geflecht verschiedener Aspekte auszugehen ist, das zielorientiert modifiziert wird“. (NICKOLAUS/SCHNURPEL 2001, S. 13) Worin besteht nun der Transfer des erzeugten innovativen Wissens? Grundsätzlich kann Transfer definiert werden „als die Anwendung von erprobten Problemlösungen, die in einem spezifischen institutionellen und personellen Kontext entwickelt wurden, auf Problemlagen in ähnlich strukturierten Bereichen der Berufsbildungspraxis“. (EULER 2001, S. 2) Grundsätzlich liegt der Neuigkeitswert der zu transferierenden Problemlösungen als Wissen vor. Entweder kann es sich dabei um ein Wissen in der Form von Produkten handeln (wie beispielsweise in der Dokumentation von entwickelten didaktischen Rahmenkonzeptionen) oder um ein Wissen in der Form von Prozessen (wie beispielsweise die dokumentierten Erfahrungen von Lehrenden an Berufsschulen, die sie bei der Einführung dieser didaktischen Rahmenkonzeptionen gewonnen haben) (nach EULER 2001).

Folgt man den Auffassungen von NICKOLAUS/SCHNURPEL und EULER, so wird ersichtlich, dass die Konzeption von erfolgreichen Transfermaßnahmen sich auch an den Merkmalen des erfolgreichen Problemlösens orientieren könnte. Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass eine erfolgreiche Problemlösung umso wahrscheinlicher ist, wenn den Akteuren ein klar definierter Problemraum bekannt ist. Nach ZIMBARDO liegt ein klar definierter Problemraum dann vor, wenn „der Ausgangszustand, der Zielzustand und die erlaubten Operationen alle genau spezifiziert sind“ (ZIMBARDO 1992, S. 325). Welche Hinweise ergeben sich daraus für die Planung und Gestaltung von Transfermaßnahmen, die wiederum einen Analysegegenstand der summativen Evaluation darstellen? Legt man die Merkmale erfolgreichen Problemlösens zugrunde, dann kann gefolgert werden, dass sowohl bei der Konzeptualisierung von Transfermaßnahmen als auch bei der Bewertung dieser Maßnahmen im Rahmen der summativen Evaluation das Kriterium der Teilnehmerorientierung berücksichtigt werden sollte. Dieses Prinzip kann in der Form von zwei Leitfragen wie folgt konkretisiert werden. Sind die Transfermaßnahmen so konzipiert, dass

- ▶ das zu transferierende Problemlösungswissen sich explizit auf die spezifischen Ausgangsbedingungen der Adressaten bezieht und
- ▶ ein Zielzustand definiert wird, der von den Adressaten als sachlich richtig und in ihrer Alltagswelt als problemlösend angesehen wird?

Dagegen muss ein solches Transferverständnis als unzureichend bezeichnet werden, das sich darauf beschränkt, die in einem spezifischen Kontext eines Modellversuchs entwickelten Lösungsansätze ausschließlich zu beschreiben, ohne dabei jedoch Bezüge zu den von den Transferadressaten wahrgenommenen Realitäten herzustellen. In der Beschreibung, Analyse und der Kritik der Transferkonzeption besteht somit ein wichtiger Gegenstandsbereich von summativer Evaluation.

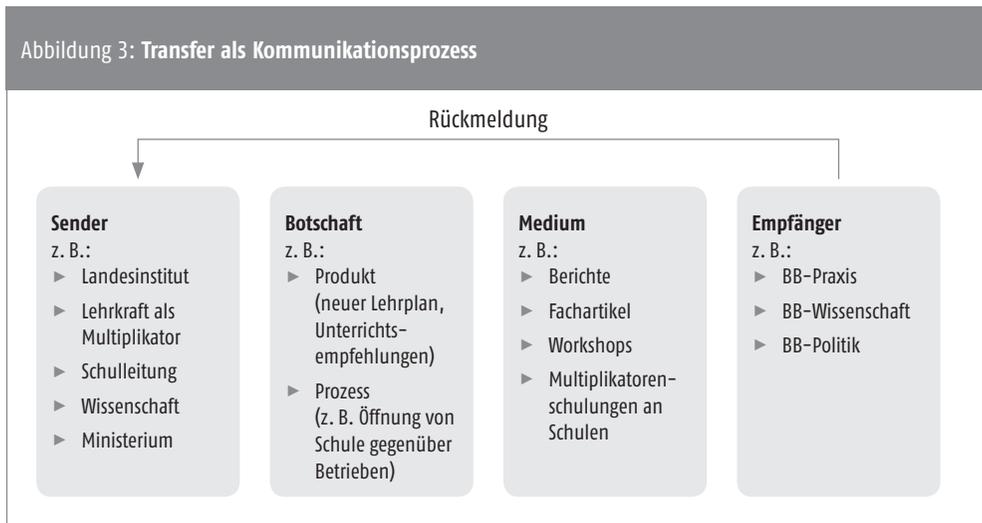
- ▶ Transfer als ein Prozess der Kommunikation innovativen Problemlösungswissens

Die Gestaltung von Transfermaßnahmen kann als ein Kommunikationsprozess aufgefasst und ausdifferenziert werden. Hierbei liegt es nahe, zunächst auf die zentralen Merkmale des kommunikationstheoretischen Schemas „Sender – Botschaft – Medium – Empfänger“ zurückzugreifen, um den Verlauf der organisierten Wissensvermittlung zu beschreiben. Transfer im Sinne einer zu organisierenden Maßnahme beschreibt nach diesem Verständnis jedoch noch einen linear verlaufenden Prozess der Informationsweitergabe. Es ist aber zu beachten, dass

- ▶ im Transferprozess die Adressaten einen Entscheidungsprozess durchlaufen, in welchem sie die Alltagsrelevanz der „Botschaft“ reflektieren. Dieser Vorgang des Reflektierens und Abwägens der Alltagsrelevanz ist für die Gestalter von Transfermaßnahmen stets nur partiell zu erfassen;
- ▶ die von den Transferadressaten gewonnenen Erfahrungen im Umgang mit dem in der Maßnahme vermittelten Problemlösungsansatz einen wichtigen Erkenntnisgewinn dar-

stellen können und demzufolge in die Gestaltung zukünftiger Transfermaßnahmen mit einfließen sollten.

Die folgende Abbildung 3 soll die beschriebene Auffassung der Gestaltung von Transfer im Sinne eines Kommunikationsprozesses veranschaulichen.



Wenn Transfer unter dem Blickwinkel der Kommunikation innovativen Problemlösungswissens aufgefasst wird, dann ergeben sich für die Beschreibung, Analyse und Kritik von Transfermaßnahmen im Rahmen von summativer Evaluation mehrere Perspektiven, die exemplarisch kurz genannt werden sollen:

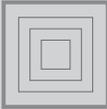
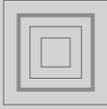
- ▶ Wie sind innerhalb einer bestimmten Transfermaßnahme die kommunikationsrelevanten Faktoren (gemeint sind Sender, Botschaft, Medium, Empfänger) aufeinander abgestimmt? Ist beispielsweise ersichtlich, dass bei der Konzeptualisierung einer Transfermaßnahme darauf geachtet wurde, eine zentrale Botschaft (eine bestimmte Lösung für ein spezifisches Problem) klar und adressatenorientiert zu definieren, ein adäquates Medium seiner Vermittlung auszuwählen und sich an den von den Adressaten selbst wahrgenommenen Realitäten zu orientieren? Im Bereich der Modellversuchspraxis ist häufig zu beobachten, dass Transfermaßnahmen im Sinne des „Schrotschussprinzips“ konzeptualisiert werden. So werden beispielsweise oftmals wissenschaftlich abgefasste Beiträge in Zeitschriften publiziert, die in der Regel überwiegend von Lehrkräften gelesen werden, deren Interesse zumeist aber nicht darin besteht, sich mit aus ihrer Sicht realitätsfernen und unrealistischen Unterrichtskonzeptionen intensiv zu befassen.
- ▶ Wie sind die Transfermaßnahmen eines Programms bzw. eines Modellversuchs untereinander abgestimmt? Wurden beispielsweise adressatenorientierte Maßnahmen mit jeweils

unterschiedlicher Innovationstiefe durchgeführt? So verweist EULER darauf: „Je stärker eine Orientierung an Idealbedingungen verfolgt wird, desto aufwendiger und unterstützungsintensiver wird sich vermutlich der Ergebnistransfer in neue Praxisfelder vollziehen.“ (EULER 2001, S. 16)

- ▶ Wie ist die Akzeptanz der zu transferierenden Botschaft bzw. des innovativen Problemlösungswissens bei den jeweiligen Adressatengruppen? Im Kern geht es um die Frage, inwieweit das in einem Programm bzw. Modellversuch gewonnene innovative Wissen tatsächlich verallgemeinerungsfähig und auf andere soziale Bereiche übertragbar ist. Welche Ursachen liegen vor, wenn beispielsweise die „Botschaft“ nicht wie gewünscht von den Adressaten verstanden worden ist? Welche Ursachen sind dafür verantwortlich, wenn ein Problemlösungsansatz nicht wie gewünscht von den Adressaten als für sie handlungsrelevant wahrgenommen wird?

Von zentraler Bedeutung sowohl bei der Konzeptualisierung als auch bei der Wirksamkeitsanalyse von Transfermaßnahmen ist die Konkretisierung der z. B. in einem Modellversuch generierten innovativen Problemlösungen. Diese innovativen Problemlösungen lassen sich grundsätzlich als spezifische Formen von Wissen bestimmen. Hierbei kann es sich um ein Wissen handeln, das in der Form von Produkten (der Lösungsansatz zu einer spezifischen Problemstellung) und in der Form von Prozessen (Erfahrungswissen bei der Umsetzung der Problemlösung) vorliegt.

Abbildung 4: Struktur der Lernbereiche (RAUNER u. a. 2002, S. 32)

	Lernbereiche		Aufgabenbereiche
	Orientierungs- und Überblickswissen	Worum es im Beruf in der Hauptsache geht	Berufsorientierte Arbeitsaufgaben
	Zusammenhangswissen	Wie und warum die Dinge so und nicht anders zusammenhängen	Systematische Arbeitsaufgaben
	Detail- und Funktionswissen	Worauf es in der Facharbeit im Einzelnen ankommt und wie die Dinge funktionieren	Problembehaftete spezielle Arbeitsaufgaben
	erfahrungsbasiertes, fachsystematisches Vertiefungswissen	Wie sich die Dinge fachsystematisch erklären und Probleme situativ lösen lassen	Nicht vorhersehbare Arbeitsaufgaben

Wie können diese hier angesprochenen Formen des Wissens weiter ausdifferenziert werden? Die Beantwortung dieser Frage ist nicht nur bei der Gestaltung von Transfermaßnahmen unumgänglich, sondern gerade auch für den Bereich der summativen Evaluation von großer Bedeutung, weil die Analyse der generierten Wissensformen einen zentralen Bestandteil summativer Evaluation darstellt.

Die Analyse der generierten Problemlösungen kann prinzipiell in Anlehnung an unterschiedliche Theorieansätze erfolgen. So kann beispielsweise das von RAUNER u. a. (RAUNER u. a. 2002) entwickelte Konzept der Identifizierung und Beschreibung von beruflichen Arbeitsaufgaben herangezogen werden, um die Auseinandersetzung mit den entwickelten innovativen Problemlösungen zu strukturieren. RAUNER u. a. differenzieren vier verschiedene Lernbereiche, um die „sachlogische Struktur der beruflichen Arbeitsaufgaben“ (ebd., S. 24 f.) zu erfassen (s. Abb. 4).

Es wird vorgeschlagen, diese Struktur der Lernbereiche – insbesondere hinsichtlich der dort aufgeführten Wissensdimensionen – nun auf jede generierte Problemlösung zu beziehen, die transferiert werden soll, um letztlich adressatenspezifische Zugänge zur Innovation gestalten zu können. Das von RAUNER u. a. vorgelegte Strukturierungsschema der vier Lernbereiche kann z. B. eingesetzt werden, um die verschiedenen Wissens Ebenen der in einem Modellversuch generierten Problemlösung ausdifferenzieren und deren Innovationstiefe besser einschätzen zu können. Das zu transferierende innovative Wissen kann somit im Rahmen der Planung und Gestaltung von Transfermaßnahmen reflektiert und adressatenspezifisch aufbereitet werden.

2.5 Konstruktive Metakritik des Programms und Konkretisierung von Anschlusspotenzialen

Die konstruktive Metakritik stellt den dritten Gegenstandsbereich summativer Evaluation dar. Im Kern geht es darum, ein Programm im internationalen Kontext bzw. im Kontext des Historischen „zu verorten“ und seinen Erkenntnisgewinn einzuschätzen, um dadurch sowohl das Profil des Programms klarer erfassen zu können als auch Anschlussmöglichkeiten für weiterführende Maßnahmen und Forschungsaktivitäten zu konkretisieren.

Die beiden Gegenstandsbereiche der „Wirksamkeit“ und der „Wissensformen“ zielen darauf ab, die Leistungen eines Programms quasi in seiner Binnenperspektive zu beschreiben und zu analysieren. Kennzeichnend für den dritten Gegenstandsbereich ist hingegen der Versuch, diese Binnenperspektive zu überschreiten und mit solchen Kategorien und Fragestellungen an das Programm heranzutreten, die einen Blick auf dessen Gesamtheit und seine Einzigartigkeit im z. B. historischen Zusammenhang eröffnen können. Hierbei ist zweierlei entscheidend: Erstens muss es sich um eine Kritik handeln, d. h. um ein grundsätzliches Infragestellen der im Programm behandelten Themenstellung, insbesondere hinsichtlich seiner Relevanz auf allen drei Ebenen des pädagogischen Handelns sowie seiner Leistungen in Bezug auf den wissen-

schaftlichen Erkenntnisfortschritt. Zweitens sollte diese Kritik konstruktiv vollzogen werden, indem Anschlusspotenziale für nachfolgende Maßnahmen konkretisiert werden. Im Folgenden sollen mit der international vergleichenden und der historischen Perspektive zwei Bezugspunkte einer konstruktiven Metakritik exemplarisch beschrieben werden.

International vergleichende Perspektive

Als eines der vorrangigen Erkenntnisziele der international vergleichenden Berufsbildungsforschung kann das Erfassen und Beschreiben von z. B. der „Varianz von Technikentwicklungslinien in Abhängigkeit von den jeweiligen Anwendermilieus und den darin enthaltenen Problemlösungskulturen“ (GEORG 2005, S. 191) angesehen werden. Mit dem Offenlegen solcher Abhängigkeitsverhältnisse und deren Beschreibung vor dem Hintergrund der ihnen zugrunde liegenden kulturellen Entwicklungspfade mittels eines internationalen bzw. interkulturellen Vergleichs entsteht demnach auch die Chance, die generierten innovativen Problemlösungen eines zu evaluierenden Programms jenseits seiner eigenen Binnenperspektive zu betrachten und einzuschätzen. Dadurch, dass der kulturspezifische oder auch der systemisch-strukturelle und organisationale Entstehungskontext des generierten Wissens in der Form der Differenz zu anderen Entstehungskontexten berücksichtigt wird, können dessen Typik und Spezifik sichtbar gemacht sowie dessen möglicherweise begrenzter Allgemeingültigkeitsanspruch relativiert werden. Für die summative Evaluation stellt sich demnach als Aufgabe, zu eruieren,

- ▶ ob vielleicht sogar innerhalb eines Programms ein derart kontrastierendes Betrachten des gewonnenen Wissens erfolgte,
- ▶ inwieweit die summative Evaluation selbst eine solche Einschätzung vornehmen kann und
- ▶ welche international-vergleichenden Forschungsperspektiven sich auf der Grundlage des generierten Wissens konkretisieren lassen.

Historische Perspektive

Das Überschreiten der Binnenperspektive eines Programms kann auch durch die Orientierung an den Fragestellungen und Erkenntnissen der historischen Berufsbildungsforschung erfolgen. So könnten im Mittelpunkt der konstruktiven Metakritik auch die Zielsetzungen stehen,

- ▶ die Problemhorizonte und Innovationen eines Programms im Grundsätzlichen zu reflektieren, und zwar vor dem Hintergrund der Einbettung des Programms in die übergreifenden politischen, wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und kulturellen Prozesse;
- ▶ die „innere Logik“ des Zustandekommens der für das Programm typischen Wahrnehmungs- und Deutungsschemata von Problemstellungen in der Berufsbildung nachzuzeichnen;
- ▶ über die „(...) historisch-gesellschaftliche Realität von Arbeit und Beruf und die darauf bezogenen Qualifikations- und Sozialisationsprozesse“ (PÄTZOLD/WAHLE 2005, S. 198) aufzuklären und zu zeigen, inwieweit diese im Programm wirksam werden.

Die Berücksichtigung des Aspekts der Geschichtlichkeit wird entscheidend dazu beitragen, dass das spezifische Profil eines Programms, beispielsweise mit Blick auf die realisierte Lernkultur, das ihm zugrunde liegende Menschenbild, die Organisationsstruktur oder auch das Selbstverständnis der beteiligten professionellen Pädagogen zum Ausdruck gelangt.

Sowohl die international vergleichende als auch die historische Perspektive ermöglichen das Ausüben einer konstruktiven Metakritik insofern, als beide dazu führen können, die Binnenperspektive eines Programms zu überschreiten, um dadurch dessen berufsbildungsrelevante Bedeutsamkeit zu erfassen, Anschlusspotenziale aufzuzeigen und möglicherweise auch den berufsbildenden Anspruch eines Programms infrage zu stellen.

3. Schlussbetrachtung

Das hier vorgestellte Rahmenmodell summativer Evaluation mit drei Gegenstandsbereichen und drei Handlungsebenen ist als ein sich sukzessiv vertiefender Prozess zu verstehen, in welchem das Verständnis über ein Programm, sein Gesamtprofil, seine Handlungsbereiche, Leistungen, Implikationen und Grenzen schrittweise konkretisiert und erweitert wird. Die Schwerpunktsetzung und die Auswahl entsprechender Methoden der summativen Evaluation müssen in Absprache mit allen Beteiligten vorgenommen werden, da aufgrund der Vielzahl möglicher Zielsetzungen und Methoden jeweils eine programmspezifische Zusammenstellung erfolgen muss. Summative Evaluation sollte insbesondere deshalb im Rahmen wissenschaftlicher Begleitung durchgeführt werden, weil davon auszugehen ist, dass diese am ehesten die Voraussetzungen erfüllt, aus der Binnenperspektive eines Programms herauszutreten und eine kritische Distanz gegenüber den Intentionen und gewonnenen Innovationen einzunehmen.

Literatur

- DEITMER, Ludger: Programmevaluation. In: RAUNER, Felix (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld 2005, S. 446–454
- EBNER, Hermann G.: Zur Einführung: Schulentwicklung und Qualitätskonzepte an beruflichen Schulen. In: ECKERT, Manfred; HORLEBEN, Manfred; LISOP, Ingrid; REINISCH, Holger; TRAMM, Tade (Hrsg.): Bilanzierungen – Schulentwicklung, Lehrerbildung und Wissenschaftsgeschichte im Feld der Wirtschafts- und Berufspädagogik. Frankfurt am Main 2002, S. 229–232
- EULER, Dieter (2001): Transferförderung in Modellversuchen. – URL: http://www.iwp.unisg.ch/kolibri/Downloads/Doss-Transferv2_0.pdf (Stand: 22.09.2005)
- GEORG, Walter: Vergleichende Berufsbildungsforschung. In: RAUNER, Felix (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld 2005, S. 186–193
- GLASS, Gene V.; ELLETT, Frederick S. Jr.: Evaluation Research. In: ROSENZWEIG, Mark R.; PORTER, Lyman W. (Hrsg.): Annual review of psychology. January 1980 (Vol. 31). S. 211–288

- GONON, Philipp: Partizipative Qualitätssicherung. In: RAUNER, Felix (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld 2005, S. 421–427
- GONON, Philipp: „Qualitätssicherung“ – ein Thema für die berufliche Aus- und Weiterbildung. In: SLOANE, Peter F. E.; BADER, Reinhard; STRAKA, Gerald A. (Hrsg.): Lehren und Lernen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ergebnisse der Herbsttagung 1998. Opladen 1999, S. 73–82
- HAGMANN, Stefan; EBNER, Hermann G.: Qualitätskonzepte auf dem Weg in die beruflichen Schulen – Erste Ergebnisse einer Evaluationsstudie. In: ECKERT, Manfred; HORLEBEN, Manfred; LISOP, Ingrid; REINISCH, Holger; TRAMM, Tade: Bilanzierungen – Schulentwicklung, Lehrerbildung und Wissenschaftsgeschichte im Feld der Wirtschafts- und Berufspädagogik. Frankfurt am Main 2002, S. 233–243
- HEIDEGGER, Gerald: Evaluation und Qualitätssicherung. In: RAUNER, Felix (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld 2005. S. 412–421
- JOINT COMMITTEE: The Program Evaluation Standards 2nd Edition: How to Assess Evaluations of Educational Programs. The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. Chair: James R. Sanders. Thousand Oaks/New Delhi/London 1994
- KURZ, Sabine: Outputorientierung der Qualitätsentwicklung. In: RAUNER, Felix (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld 2005, S. 427–434
- NICKOLAUS, Reinhold; SCHNURPEL, Ursula: Innovations- und Transfereffekte von Modellversuchen in der beruflichen Bildung (Bd. 1). Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), Referat Öffentlichkeitsarbeit. Bonn 2001
- PÄTZOLD, Günter; WAHLE, Manfred: Berufspädagogik – Historische Berufsbildungsforschung. In: RAUNER, Felix (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld 2005, S. 193–199
- RAUNER, Felix u. a.: Curriculum-Design I: Arbeitsaufgaben für eine moderne Beruflichkeit – Identifizieren und Beschreiben von beruflichen Arbeitsaufgaben. Konstanz 2002
- SEEBER, Susan: Benchmarking in der beruflichen Bildung. In: RAUNER, Felix (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld 2005, S. 440–446
- TIMMERMANN, Dieter: Qualitätsmanagement an Schulen. In: *Wirtschaft und Erziehung* (1996) 10, S. 327–333
- VAN BUER, Jürgen: Bildungscontrolling. In: RAUNER, Felix (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld 2005, S. 435–440
- ZABECK, Jürgen: Entwicklung und Evaluation von Bildungsgängen. In: RAUNER, Felix (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld 2005, S. 208–216
- ZIMBARDO, Philip G.: *Psychologie*. 5. Aufl. Berlin u. a. 1992

Thomas Stahl, Thomas Reglin

Innovationsprojekte wissenschaftlich begleiten

Handlungssequenzen und Aufgaben

Gestaltungsbasierte Forschung findet in staatlich geförderten Innovationsprogrammen weltweit statt. In Deutschland gibt es die langjährige Praxis wissenschaftlicher Begleitung von Modellvorhaben zur beruflichen Bildung und in anderen bildungspolitischen Programmen. In europäischen Innovationsprogrammen finden sich vergleichbare Formen u. a. unter der Bezeichnung der Selbstevaluation von Projekten. Die folgende Darstellung einer Schritt für Schritt ausgeführten Abfolge der Arbeitsabläufe wissenschaftlicher Begleitung in Innovationsprojekten unternimmt den Versuch einer operationalen Beschreibung dieses Forschungsansatzes. Die methodische Praxis wissenschaftlicher Begleitung wird mit einer doppelten Zielsetzung skizziert: Zum einen macht die Darstellung der Systematik und der Vorgehensweise wissenschaftlicher Begleitung den Forschungstypus definitorisch greifbar und schafft die Voraussetzungen für weitere methodologische Erörterungen. Zum anderen gibt sie Anregungen und Orientierung für Projektverantwortliche von Innovationsvorhaben.

1. Anspruch und Herausforderung öffentlicher Programme zur Innovationsförderung

Innovationsprogramme zum beruflichen Lernen in der Aus- und Weiterbildung oder zur Kompetenzentwicklung sind Teil des Spektrums politisch motivierter Maßnahmen zur Entwicklung und zum Ausbau sozioökonomischer Standortvorteile. Sie sind also abzugrenzen von

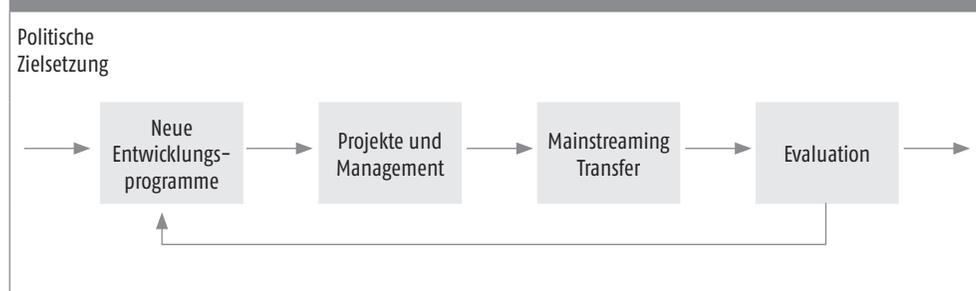
- ▶ Forschungsexperimenten, die in einer Laborsituation stattfinden, und
- ▶ Interventionen, bei denen es um einen Modernisierungsschub bei einzelnen Unternehmen, Trägern oder Individuen geht.

Ziel der Programminterventionen sind strukturelle Standortverbesserungen. Damit stehen Fragen des Innovationstransfers und des horizontalen wie vertikalen Mainstreamings auf der Tagesordnung – dies muss auf Projektebene von Anfang an transparent werden. Punktuelle Erfolge, die innerhalb eines Innovationsprojekts erzielt werden, sind zu unterscheiden von substantziellen Fortschritten bei der Entwicklung von Methoden zur Systeminnovation. Um sie

geht es in Modellvorhaben. Transfer und „Mainstreaming“ bezeichnen also nicht eine Phase am Ende oder nach dem Ende von Projekten, sondern die zentrale Zwecksetzung, auf die hin alle Projektentwicklungen zu konzipieren und durchzuführen sind (KUTT 2001; STAHL 2001, S. 10). Es gilt, zu begründeten Antizipationen zu kommen, was die Reichweite der Innovation und ihre Konsequenzen für die Akteure in der Praxis betrifft, und ein systematisches Feedback dieser Akteure zu den initiierten Entwicklungsprozessen einzuholen. Dies sind Aufgaben der wissenschaftlichen Begleitung. Indem sie im Projektzusammenhang diese Funktionen übernimmt, sichert sie die Verallgemeinerung der Projektergebnisse. Die Singularität der Projekterfahrung wird durch die beständige Vermittlung zwischen besonderer Projektsituation und allgemeiner Alltagspraxis transzendiert.

Dass dieser Weg des Transfers von Resultaten in die Alltagspraxis der betrieblichen und außerbetrieblichen Bildungsinstitutionen durchaus dornenreich ist, wissen alle, die einmal im Kontext von Innovationsprogrammen tätig waren, mögen sie aus der Praxis, der Fachwissenschaft oder der Administration kommen. Immer dringlicher werden die Appelle europäischer und nationaler Programmleitlinien, Transfer und „Mainstreaming“ in der Projektdurchführung einen angemessenen Stellenwert einzuräumen – was auch als Indikator dafür gelten kann, dass die Modernisierungshindernisse in den tradierten Bildungssystemen erheblich sind. Projektergebnisse sind kein Selbstzweck. Die Forderung nach möglichst raschem Transfer in die Alltagspraxis von Unternehmen und Verwaltungen begleitet daher die Geschichte öffentlich initiierten Projektvorhaben von Anfang an. Angesichts eines beschleunigten Wandels der Arbeitswelt und der daraus resultierenden Anforderungen an die berufliche Bildung gewinnt sie jedoch an Bedeutung.

Abbildung 1: Entwicklungssequenz im Programm-Management



Wissenschaftliche Begleitung von Modellversuchen lässt sich als eigenständiger deutscher Ansatz innerhalb der aktuellen Debatte um den Beitrag von Forschung zur Entwicklungsdynamik europäischer und außereuropäischer Strukturen in einer Zeit tief greifenden und beschleunigten sozioökonomischen Wandels begreifen. Der vorliegende Beitrag behandelt die Aufgaben wissenschaftlicher Begleitung in Modellversuchen vor dem Hintergrund der internationalen Entwicklung von „Action Research“ bzw. „Participatory Action Research“. Die

Diskussion um wissenschaftliche Begleitung wurde in Deutschland aus Modellversuchsaktivitäten heraus engagiert geführt. Konferenzen und umfangreiche Sammelbände (z. B. HOLZ/SCHEMME 2005) beleuchten die unterschiedlichen Aspekte des Konzepts. Daher mag an dieser Stelle ein knappes Resümee genügen, ehe dann mit Blick auf die internationalen Entwicklungen in eine vergleichende Diskussion eingestiegen wird.

Steuerung und Management von Innovationsprogrammen haben es mit einer paradoxen Situation zu tun:

- ▶ Wenn wirklich Innovationen und neue, bislang unbekannte Problemlösungen generiert werden sollen, wie kann dann der Anspruch erhoben werden, diese Entwicklungsprozesse „top-down“ durch Programmvorschriften vorzuschreiben und zu kontrollieren?
- ▶ Wenn es in den Programmen um Innovationen und nicht um die bloße Verwirklichung „verrückter Ideen“ geht, wenn wirkliche Problemlösungen erwartet werden, wie kann dann auf eine Kontrolle von Ideenentwicklung und -erprobung verzichtet werden?

Programm-Management kann nur dann erfolgreich sein, wenn es einen Weg findet, diese beiden Aspekte gegeneinander auszubalancieren. Die eingesetzten Steuerungsverfahren müssen Kreativität und Innovationskraft von Projekten stimulieren *und* dabei sicherstellen, dass die Projekte der allgemeinen Förderphilosophie der Programmziele entsprechen.

Das bedeutet auf der Arbeitsebene: Benötigt wird ein Ansatz formativer Evaluation, der die selbstverantwortliche Qualitätssicherung auf Projektebene unterstützt und ein Navigationssystem verfügbar macht, das die Entwicklungsansätze der Projekte an die Programmintention rückkoppelt und dabei „Mainstreaming“-Erfordernisse im Auge behält (DÖRING/FREILING/GELDERMANN 2005). Wesentliche Beiträge dazu leistet eine wissenschaftliche Begleitung auf der Ebene der Entwicklungsprojekte (vgl. Abb. 1).

Selbstähnlichkeit¹ von Entwicklungsprojekten: wissenschaftliche Begleitung als Navigationshilfe für „bottom-up“-Innovationen

Wie lassen sich Kreativität und Innovationskraft von Pilotvorhaben so fokussieren, dass die Programmvorhaben vorangetrieben und praktische Wirkungen erzielt werden, die die allgemeine Entwicklung im Feld der beruflichen Bildung beeinflussen? Die wissenschaftliche Begleitung² in innovativen Entwicklungsprogrammen wird mindestens die folgenden Beiträge zu leisten haben:

- ▶ Unterstützung und Beratung während des Entwicklungsprozesses im Projekt,
- ▶ wissenschaftliche Hilfe bei der Erarbeitung der notwendigen Erklärungs- und Planungsmodelle für die Pilotintervention und den Transfer,

1 Analog zum Begriff der Selbstähnlichkeit in fraktalen Systemen wird dieser Begriff verwendet, um die Verlaufsform des Widerspruchs von Innovation und Kreativität innerhalb der Strukturen zielgerichteter Programme zu beschreiben.

2 Wissenschaftliche Begleitung entspricht im Wesentlichen dem von KROMREY erläuterten „Entwicklungsparadigma“ von Evaluation (KROMREY 2001, S. 115 f. und S. 128 f.).

- ▶ Feedback und Unterstützung: Arbeit an emergenten Ideen, Werten und Interessen auf Projektebene im Sinne einer responsiven Partnerschaft,
- ▶ Initiierung von Reflexionsprozessen zu Transfer und Mainstreaming der Projektergebnisse,
- ▶ Vertreten des übergeordneten Interesses der Programmziele gegenüber Einzelinteressen und Idiosynkrasien im Projekt (vgl. ausführlicher STAHL 2005).

Wenn Forschung und sozialer Wandel im Sinne eines eigenständigen Ansatzes sozialwissenschaftlichen Vorgehens heute in der internationalen Debatte von „Action Research“ bzw. „Participatory Action Research“ offensiv verknüpft werden, drängen sich vielfältige Bezüge zur wissenschaftlichen Begleitung in Modellversuchen auf. In der Diskussion um die Orientierung wissenschaftlicher Begleitung findet dieses Konzept der „Aktionsforschung“ zunehmend Beachtung. Zugleich erscheinen entsprechende Verfahren der wissenschaftlichen Begleitung vor dem Hintergrund neopositivistischer Methodologie immer noch gewissermaßen in einem schiefen Licht: Mehr oder minder explizit gemessen am Maßstab experimenteller oder quasi-experimenteller Forschungsdesigns stellt sich Handlungsforschung als wenig wissenschaftliches Vorhaben dar.

Im Folgenden wird der Versuch unternommen, die typischen Entwicklungssequenzen öffentlich geförderter Innovationsvorhaben im Bereich der beruflichen Bildung und die ihnen entsprechenden Interventionen wissenschaftlicher Begleitung zu skizzieren. Anhand dieser Darstellung von Funktionen wissenschaftlicher Begleitung in Innovationsprojekten soll im Folgenden zweierlei geleistet werden:

1. Der etwas unscharfe Begriff „wissenschaftliche Begleitung“ soll operational definiert und damit für eine wissenschaftliche Auseinandersetzung transparent gemacht werden.
2. Die idealtypische Beschreibung des Vorgehens wissenschaftlicher Begleitung anhand typischer Interventionsformen soll paradigmatisch auf dem Hintergrund des Konzepts und der Praxis von Aktionsforschung reflektiert werden.

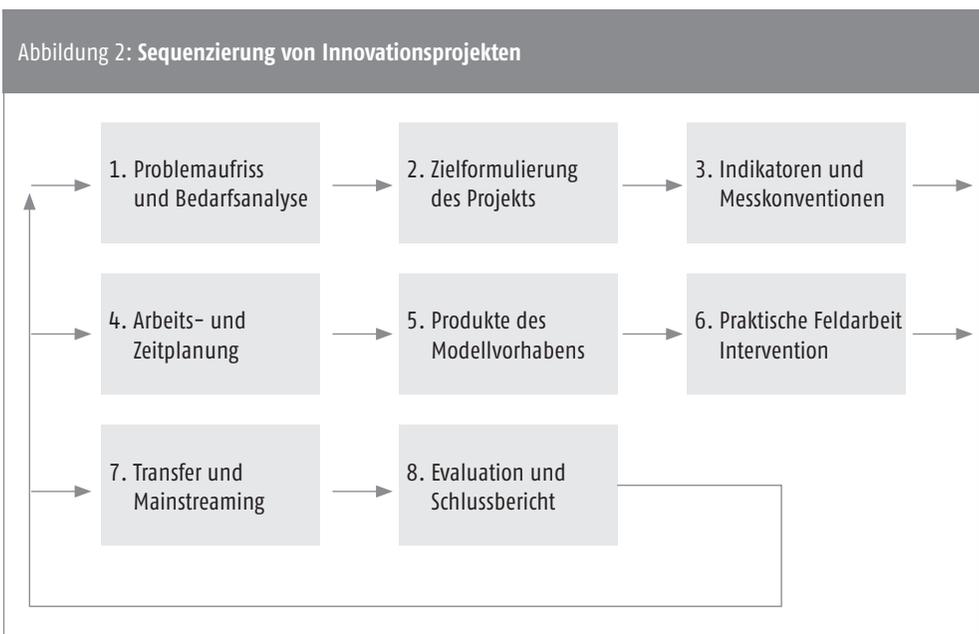
2. Charakteristische Sequenzen im Entwicklungszyklus öffentlich geförderter Innovationsprojekte: die Rolle der wissenschaftlichen Begleitung

Die Funktionen und Sequenzen wissenschaftlicher Begleitung sind durchgängig bezogen auf die Innovationsarbeit und die Interventionen im Feld, die innerhalb von Modellvorhaben organisiert und umgesetzt werden. Sie sind nur aus diesem Bezug zu verstehen. Es ist daher unerlässlich, zunächst Handlungslogik und Phasengliederung innovativer Gestaltungsprojekte einer selbstständigen Betrachtung zu unterziehen. Die Sequenzierung von Modellversuchen leitet sich aus der allgemeinen Zielsetzung ab,

- ▶ mit Blick auf identifizierten Innovationsbedarf neue Konzepte zu entwickeln,
- ▶ diese im Kontext experimenteller Implementationsphasen einem Praxistest zu unterziehen,

- ▶ nötigenfalls Korrekturen vorzunehmen und
- ▶ den Transfer der Innovation in die Realität der Berufsbildung hinein vorzubereiten und zu fördern.

Die Beschreibung von Funktionen kann sich über weite Strecken an Etappen im Projektverlauf orientieren (vgl. Abb. 2). Da zu den zentralen Aufgaben der wissenschaftlichen Begleitung aber auch zählt, die *Einheit* des Innovationsziels gegenüber den Erfordernissen von Teilschritten im Projekt zur Geltung zu bringen, gehen „Phasen“ und Querschnittsaufgaben ineinander über: Es ist immer auch von Feedback-Mechanismen *quer* zum Projektverlauf die Rede.



2.1 Problemaufriss und Bedarfsanalyse

Am Anfang eines jeden Modellvorhabens steht die Entdeckung von *Innovationsbedarf*. Die Reflexion praktischer Erfahrungen im Feld verweist darauf, dass die Qualität von Maßnahmen im Bereich der beruflichen Bildung *der Verbesserung bedarf* oder unter veränderten Bedingungen *erhalten werden muss*. Realitäts- und Adressatengerechtigkeit, Aktualität und Handlungsorientierung beruflichen Lernens können in vollem Umfang nur dann gewahrt oder hergestellt werden, wenn in veränderten Strukturen, mit neuen Methoden oder Medien gelehrt und gelernt wird oder wenn neue Inhalte vermittelt werden. Ausgegangen wird somit von einer *Problemanalyse*, die erlebte oder sich abzeichnende Dysfunktionen beschreibt, Ist-Leistungen und Potenziale berufspädagogischer Arbeit vergleicht und den Status quo zu bildungspoli-

tischen Zielsetzungen ins Verhältnis setzt. Dies ist der *Startpunkt* des Projekts und der erste Schritt seiner Vorbereitung. Er führt zu einer Beschreibung der Ausgangslage, die die Investition in ein innovatives Projekt begründet (vgl. Tab 1).

Tabelle 1: Die Projektsequenz 1 – Problemaufriss und Bedarfsanalyse

Zentrale Themen	Funktionen der wissenschaftlichen Begleitung	
	unterstützen und fördern	forschen und evaluieren
Wie ist die Ausgangslage?	Reflexionen zur Ausgangslage	Bewertung von und Feedback zu Verfahren, Methoden und Hypothesenbildung des Modellvorhabens in Bezug auf
Welche Gründe, welchen Charakter und welches Ausmaß hat das Problem (oder der Bedarf)?	Problemanalyse und Bedarfsanalyse Kontextualisierung der Ausgangslage	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Problemanalysen ▶ die Formulierung von Kausalhypothesen ▶ die Aktivierung von Stakeholdern
In welchem Kontext tritt es auf?	Grundannahmen des Projekts (Hypothesenformulierung)	
Was sind die Grundannahmen des Projekts?	Analyse und Einbezug von Personen und Organisationen, die direkt von den o. a. Problemen betroffen sind (Stakeholder-Analyse)	
Worin besteht die Innovation?		
Welche Personen und Organisationen sind direkt betroffen oder tragen zu dem Problem bei?		
Die Definition der Projektziele und die Projektplanung werden vorbereitet.		

Trifft die wissenschaftliche Begleitung auf ein Projekt, das bereits angelaufen ist, liegt im Normalfall bereits eine Problem- und Bedarfsanalyse vor. Es mag dann überflüssig scheinen, diesen Schritt nochmals abzuarbeiten. Dennoch sprechen einige gewichtige Gründe dafür:

- ▶ Es ist möglich, dass sich der Kontext geändert hat. Erst nach der Wiederholung des ersten analytischen Schritts lässt sich dann entscheiden, ob eine veränderte Gewichtung der internen Prioritäten des Projekts angezeigt ist.
- ▶ Falls das Projektteam nicht in die Analyse einbezogen war, wird es auch aus motivationalen Gründen hilfreich sein, den vorbereitenden Schritt auf der Projektebene einzuholen. Dies kann dazu führen, dass das Team sich stärker mit dem Projekt identifiziert.
- ▶ Es wird möglich, die logischen Zusammenhänge zu rekonstruieren, aus denen die Entwicklungssequenzen in der Projektarbeit abgeleitet werden.

Gemeinsam mit den Praktiker/-innen im Projekt bearbeitet die wissenschaftliche Begleitung die folgenden Fragestellungen:

1. Welche Ereignisse verkörpern das Problem, das zu lösen ist?
2. Was ist an diesen Ereignissen so problematisch, gefährlich, negativ oder ineffizient, dass eine innovative Aktion angezeigt erscheint?

3. Wodurch werden die problematischen Ereignisse verursacht?
4. Welcher konkrete Veränderungsbedarf ergibt sich aus der analysierten Problematik?
5. Welcher Bedarf oder welche Nachfrage ergibt sich für die unterschiedlichen Gruppen von Betroffenen aus dieser Situation?
6. Gibt es einschlägige Forschungsergebnisse zur skizzierten Problematik?
7. Lässt sich der Veränderungsbedarf regional (auf lokaler, nationaler, europäischer Ebene) klassifizieren?
8. Ist das Problem im Förderprogramm richtig verortet?
9. Wird das Problem womöglich bereits in anderen Kontexten hinreichend bearbeitet?
10. Gibt es einen zusätzlichen Bedarf nach innovativen Lösungen des Problems?
11. Betrifft das Problem oder der Bedarf die Projektbeteiligten in gleicher Weise?

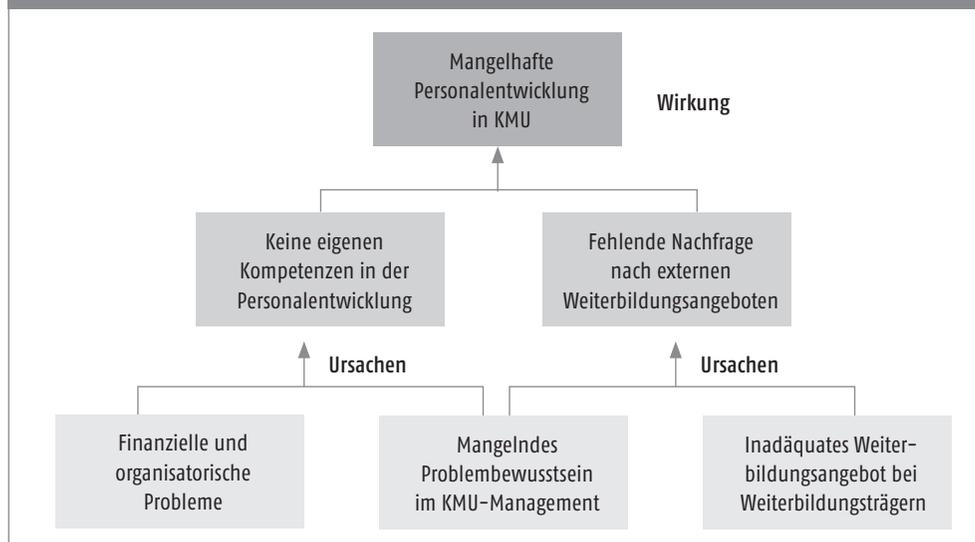
Die spezifische Leistung wissenschaftlicher Begleitung in der Startphase der Projektarbeit erschöpft sich nicht darin, diese Fragen systematisch an die Projektverantwortlichen heranzutragen oder zumindest einige davon (z. B. diejenigen nach existierenden Forschungsergebnissen) aufgrund der eigenen wissenschaftlichen Expertise zu beantworten. Vor allem dient die systematische Erarbeitung des Innovationsbedarfs der Verständigung über gemeinsame Vorstellungen und Überzeugungen zu diesem Kernpunkt der Projektarbeit. Damit ist eine der Grundüberlegungen der Aktionsforschung angesprochen: Alle in die Entwicklungsarbeit Involvierten werden als „Wissensquellen“ und als kompetente Forschungssubjekte Beteiligte des Forschungsprozesses und der ihm entsprechenden Praxis. Das Urteil der Praktiker/-innen über Mängel und Entwicklungsnotwendigkeiten gilt der wissenschaftlichen Begleitung als Informationsquelle eigenen Rechts, die genauso ernst genommen wird wie die theoretisch verarbeitete Erfahrung, die in bereits existierenden Forschungsberichten dokumentiert ist. Aktionsforschung konstituiert sich in diesem Sinne als gemeinsame Leistung des Projektteams.

Daneben gilt die Aufmerksamkeit der wissenschaftlichen Begleitung in der Anfangsphase der nachhaltigen Vorbereitung der intendierten Problemlösung. Hierfür ist es notwendig (aber nicht hinreichend), Analysen potenzieller Stakeholder der geplanten Intervention (also von Kunden, Zielgruppen und sonstigen Betroffenen) im Projektteam voranzutreiben. In der Tradition von Aktionsforschung müssen wesentliche Stakeholder in geeigneter Weise (z. B. als Projektbeirat) an der Arbeit des Projekts beteiligt werden. Systematisches Resultat dieser gemeinsam erarbeiteten Analyse ist eine theoretische Klärung der Problemgenese. Sie beinhaltet hypothetische Wirkungszusammenhänge im Interventionsfeld, die sich z. B. in einem Problemdiagramm veranschaulichen lassen (für ein Beispiel vgl. Abb. 3).

Solche Diagramme können besondere Aussagekraft gewinnen, wenn sie kollaborativ, z. B. im Rahmen eines moderierten Workshops, zusammen mit Stakeholdern der Intervention entwickelt werden. Die analytische Tätigkeit zielt hier charakteristischerweise auf Theorien mittlerer Reichweite, die auf Basis aller verfügbaren Informationen gemeinsam im Entwicklungsteam erarbeitet werden. Die wissenschaftliche Begleitung nutzt in der Tradition der

Aktionsforschung hierfür gleichermaßen die verfügbare wissenschaftliche Literatur wie die Erfahrungen der beteiligten Praktiker/-innen.

Abbildung 3: Beispiel eines Problemdiagramms



2.2 Zielformulierung des Projekts und gemeinsame Festlegung der Intervention

Dieser Schritt führt von der Anfangs- in die Planungsphase. Nun wird festgelegt, was das Projekt erreichen soll. Idealerweise sollten Überlegungen hierzu schon beim Entwurf des Projekts stattfinden. Aber auch nach Projektbeginn kann die Neuformulierung einiger und manchmal auch aller Projektziele noch helfen, die Zustimmung der Projektmitarbeiter/-innen und anderer Betroffener zu erreichen oder zu sichern und dem Projekt eine klare Richtung zu geben (vgl. Tab. 2).

Eine erfolgreiche Projektdurchführung setzt klare Ziele voraus, die unmittelbar aus der Bedarfs- und Problemanalyse abgeleitet werden (vgl. Schritt 1). Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung ist es, die Einigkeit aller relevanten Personen über diesen essenziellen Punkt sicherzustellen. Insbesondere in einer Entwicklungspartnerschaft unter Einschluss der Stakeholder ist es äußerst riskant, weitere Schritte durchzuführen, bevor alle Partner/-innen ein gemeinsames Verständnis der Projektziele erarbeitet haben.

Gemeinsam mit den Beteiligten aus der Praxis erarbeitet die wissenschaftliche Begleitung einen Konsens über übergreifende Ziele und über Teilziele, die in verschiedenen Abschnitten des Projekts verfolgt werden. Es wird geklärt, wie die Verfolgung dieser Ziele dazu

beitragen kann, den ermittelten Bedarf zu befriedigen und worin ihr innovativer Charakter besteht. Weitere in dieser Phase zu klärende Fragen sind:

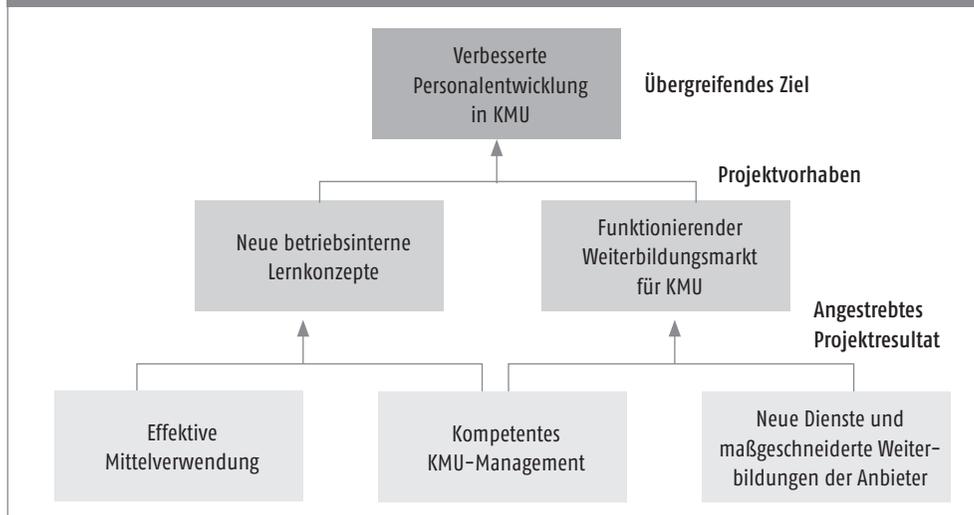
1. In welchem Verhältnis stehen die generellen Projektziele und die Ziele, die die einzelnen Beteiligten mit dem Projekt verbinden?
2. In welcher Beziehung stehen die Projektziele zueinander? Gibt es Konflikte oder Widersprüche zwischen den Zielen, die noch aufgelöst werden müssen?
3. Herrscht im Projektteam Einigkeit über die Ziele?
4. Werden die Projektziele von allen Beteiligten verstanden und anerkannt?
5. Entsprechen die Projektziele der Zwecksetzung des Innovationsprogramms?
6. Welche unbeabsichtigten Konsequenzen könnten die Projektaktivitäten für andere betroffene Personen oder Organisationen haben?
7. Sind die Zielsetzungen vor dem Hintergrund der verfügbaren Mittel (Zeit, Finanzen, Manpower) realistisch (vgl. Schritt 3)?
8. Erfüllen die Projektziele die Grundanforderungen der Operationalisierbarkeit (einzeln messbar, erreichbar, realistisch, zeitgebunden)?

Tabelle 2: Die Projektsequenz 2 – Zielformulierung und Intervention

Zentrale Themen	Funktionen der wissenschaftlichen Begleitung	
	unterstützen und fördern	forschen und evaluieren
Was sind die Schlüsselziele?	Formulierung von Entwicklungszielen	Bewertung von Interventionsmodellen und Zielhierarchien, Feedback an das Projektteam
Was sind die hauptsächlichsten Innovationsziele?	Entwicklung von Interventionshypothesen	Bewertung der Transferüberlegungen auf der Basis einer Untersuchung der Stakeholder-Bedarfe
Welche Zielhierarchie gibt es (allgemein, individuell und operational)?	Hierarchisierung von Zielen und Ausformulierung des Interventionsmodells	
Wer sind die Schlüsselpersonen unter den Nutzer/-innen der Projektergebnisse?	Abgleich von Projektzielen und Stakeholder-Interessen	

Die Entwicklungsziele des Innovationsprojekts ergeben sich zunächst aus einer reflektierten Problemsicht der Projektpraktiker/-innen und weiterer Stakeholder im Wechselspiel mit den Interessen des Auftraggebers, die in den Anforderungen des Förderprogramms objektiviert sind. Zusätzlich kommen individuelle Interessen ins Spiel. Die wissenschaftliche Begleitung stellt sicher, dass alle Projektziele vollständig aufgelistet werden. Zweckmäßig sind eine hierarchische Anordnung und die Erfassung in einer Zielmatrix. Als nützliche Werkzeuge haben sich auch Diagramme zur Darstellung der Wechselwirkungen auf verschiedenen Abstraktionsebenen erwiesen (vgl. Abb. 4).

Abbildung 4: Beispiel eines Zieldiagramms



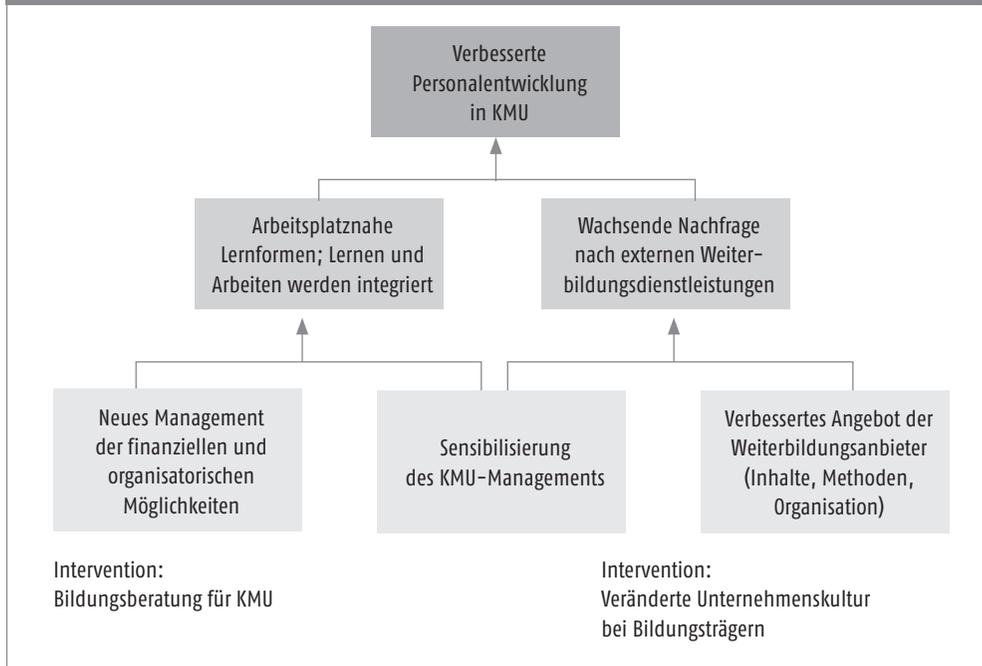
Um sicherzustellen, dass die Festlegung auf gemeinsame Entwicklungsziele Resultat einer gemeinsamen Reflexion aller am Entwicklungsprozess Beteiligten ist, sollte die wissenschaftliche Begleitung eine moderierte Gruppensitzung zu diesem Thema organisieren. Hierzu werden alle Mitglieder des Projektteams und Führungskräfte eingeladen, wenn möglich auch Mitglieder des Projektbeirats, die wichtige Stakeholder repräsentieren (vgl. Schritt 1). Offen und nicht-hierarchisch geführte Diskussionen fördern Kreativität und die aktive Beteiligung aller. Hauptaufgaben der wissenschaftlichen Begleitung in dieser Phase sind die Unterstützung der Prozessgestaltung und die kritische Prozessbegleitung.

Zielstellung und inhaltliche Planung der Intervention speisen sich vor allem aus Interessen und Zieldefinitionen der Projektbeteiligten und Stakeholder und der politischen Programmatik des Förderprogramms. Demgegenüber stellt die wissenschaftliche Begleitung – organisatorisch und durch ihre Beteiligung am Dialog – sicher,

- ▶ dass bei der Zielformulierung alle relevanten Interessen in die Überlegungen einbezogen werden,
- ▶ dass Zielkonflikte, die im Programmvorhaben angelegt sind, diskutiert werden,
- ▶ dass Ziele realistisch und operational formuliert und zu praktischen Interventionen gebündelt werden (für eine übersichtliche Darstellung in einem Diagramm vgl. Abb. 5).

Ergebnis der Arbeit der wissenschaftlichen Begleitung in dieser Phase ist ein strukturierter Gesamtentwurf, der alle Ziele integriert und die Grundlage für die Ausarbeitung eines realistischen, detaillierten Arbeitsplans schafft. Er bietet eine klare Zusammenfassung des Projektzwecks und ist damit auch geeignet, Interesse zu wecken und Unterstützung zu mobilisieren.

Abbildung 5: Beispiel eines Interventionsdiagramms



Indem sie den gemeinsamen Zielformulierungsprozess *dokumentiert*, schafft die wissenschaftliche Begleitung eine wichtige Voraussetzung für die Theoriebildung. Auf der Grundlage fixierter Zielhierarchien und Interventionspläne lassen sich während der gesamten Projektlaufzeit regelmäßig Reflexionsprozesse initiieren. Die wissenschaftliche Begleitung stellt auf diese Weise sicher, dass die (in Innovationsprojekten nicht seltenen) Veränderungen der Intervention während der Projektlaufzeit systematisch an die Ausgangsplanung rückgekoppelt werden. Entwicklung wird so zu einem gemeinsamen Lernprozess. Flexibilität im Projektverlauf wird transparent dokumentiert, und auch die formulierten Zielhierarchien können auf kontrollierte Weise zum Gegenstand von Veränderung und Entwicklung werden.

2.3 Indikatoren und Messkonventionen

Mit diesem Schritt beginnt die *Durchführungsphase*. Nachdem unter Mitwirkung der wissenschaftlichen Begleitung eine klare Formulierung der Projektziele entwickelt wurde, gilt es nun zu überlegen, nach welchen Kriterien der *Erfolg* der Projektarbeit beurteilt werden kann. Dabei werden Vorschläge entwickelt, wie verschiedene Arten von Indikatoren für die unterschiedlichen Projektziele eingesetzt werden können. Mithilfe dieser Indikatoren kann der Erfolg der Intervention dann auch einem breiten Publikum veranschaulicht werden.

Indikatoren sind akzeptierte Maßstäbe, die es dem Projektteam, den Projektförderern und anderen Betroffenen ermöglichen, Erfolg und Nutzen des Projekts und seines Konzepts zu überprüfen. Die Beurteilungen können dabei auf der Grundlage von Messungen getroffen werden, die die Projektergebnisse objektiv anzeigen (vgl. Tab. 3).

Tabelle 3: Die Projektsequenz 3 – Indikatorenbildung

Zentrale Themen	Funktionen der wissenschaftlichen Begleitung	
	unterstützen und fördern	forschen und evaluieren
Durch welche quantitativen oder qualitativen Erhebungen kann am besten festgestellt werden, wie erfolgreich das Projekt bei der Erreichung der Ziele war?	Gemeinsame Deduktion von Erfolgsindikatoren aus der Zielhierarchie Erstellung einer kompletten Indikatorenmatrix	Kritischer Abgleich der Projektindikatoren mit Erfolgsindikatoren aus deutscher und internationaler Forschung Einordnung in die Forschungslandschaft
Wie lassen sich Kenngrößen der Zielerreichung in einer Indikatorenmatrix erfassen?	Reflexion der Indikatorenmatrix; Anpassung an Stakeholder-Perspektiven	Abgleich von Indikatorenbildung und Messkonventionen mit Evaluationsstandards und Standards empirischer Sozialforschung
Welche Kriterien haben Schlüsselpersonen und -organisationen bei der Interpretation der Messungen?	Zuordnung von Messkonventionen zu den Erfolgsindikatoren	Abgleich der Erfolgsindikatoren mit den Programmzielen

Gemeinsam mit Projektmitarbeiter/-innen, Partner/-innen und Betroffenen der Intervention werden die Kriterien für den Erfolg des Projekts festgelegt. Es werden Schlüsselereignisse identifiziert, die den Grad der Zielerreichung veranschaulichen. Die Projektbeteiligten erhalten so

- ▶ Maßstäbe für die fortlaufende Selbstevaluation,
- ▶ eine objektivierende Hilfe für das Lernen aus den sich akkumulierenden Projekterfahrungen und
- ▶ ein Instrument, das es erleichtert, auf Basis der Zwischenergebnisse ein gemeinsames Verständnis zwischen Kunden, Förderern, Programm-Management und anderen Stakeholdern herzustellen (vgl. für ein Beispiel Tab. 4).

Es kann unterschieden werden zwischen *quantifizierbaren Indikatoren* (Auswertungen und Fakten über Projektdaten, Kosten pro Person/Stunde, erworbene Zertifikate, Dauer von Maßnahmen, Anzahl der Befragten, Prozentsatz der Rückläufer etc.) und *qualitativen Indikatoren* (Meinungen und Einstellungen, Teilnehmerzufriedenheit, erreichter Grad der Übereinstimmung zwischen den beteiligten Personen, geänderte Erwartungen etc.). Indikatoren können auch dazu verwendet werden, die wichtigsten Annahmen und Arbeitsmethoden des Projekts (den Projektfortschritt) zu testen.

Der wissenschaftlichen Begleitung im Innovationsprojekt kommt eine zentrale Rolle zu, wenn es um die gemeinsame Reflexion und Festlegung von Erfolgsindikatoren und ihrer Mes-

sung geht. Dabei wird es im ersten Schritt oft wichtig sein, den Projektbeteiligten die Scheu vor sozialwissenschaftlicher Begrifflichkeit zu nehmen und auf den praktischen Nutzen einer Messung von Projektfortschritten vom Standpunkt der Akteursinteressen ebenso wie der Verbreitung der Resultate hinzuweisen. Durch ihre methodische Kompetenz trägt die wissenschaftliche Begleitung dazu bei, dass die normative Seite der Indikatorenbildung deutlich wird und so eine Verankerung im Gruppendialog erhält. Dabei wird besonderes Gewicht auf die Kriterien der Operationalisierung und der Messbarkeit gelegt.

Die wissenschaftliche Begleitung unterstützt die Indikatorenformulierung, indem sie die Projektakteure mit folgenden Fragen konfrontiert:

1. Welche Resultate sollen am Ende der innovativen Intervention stehen?
2. Sind diese Projektergebnisse aus den Projektzielen ableitbar (vgl. Schritt 2)?
3. Handelt es sich um greifbare Resultate (bestimmte Produkte wie z. B. Lernmaterialien liegen vor, eine Anzahl neuer Jobs wurde geschaffen etc.)?
4. Gibt es wichtige Resultate im Projekt, die einer Quantifizierung nicht ohne Weiteres zugänglich sind (neue Kompetenzen, neue Unternehmenskultur, flexiblere Mitarbeiter etc.)?
5. Wie lassen sich diese Resultate messen?
6. Gibt es Erfolgskriterien von Stakeholdern, die im Projekt als Indikatoren verwendet werden können (wie ökonomische Parameter, Arbeitsmarktindikatoren, Examina oder Zeugnisse)?
7. Lassen sich plausible Beziehungen zwischen den Projektindikatoren und wichtigen Kriterien externer Bezugsgruppen herstellen?
8. Falls sich die Operationalisierung als schwierig erweist: Sollte dies Anlass sein, die Ziele erneut zu überdenken?

Verschiedene Personen und Organisationen im Umfeld eines Innovationsprojekts werden unterschiedliche Ansichten über Zweck und Nutzen der Intervention haben. Es kann sich dabei um Gruppen oder Individuen handeln, die ein Interesse an der Innovation haben oder einen Beitrag dazu liefern wollen (Bezugsgruppen), aber auch um Endnutzer/-innen (die z. B. aus- oder weitergebildet werden), Kunden, die die vom Projekt entwickelten Methoden nachfragen, Projektpartner/-innen, öffentliche oder private Organisationen, die entweder bereits mit dem Projekt befasst sind oder dessen Konzept anwenden könnten, Feldexperten/-expertinnen, Projektspensoren/-sponsoringen und andere lokale Entscheidungsträger/-innen oder Politiker/-innen. All diese Personen leben in verschiedenen „Welten“, in denen jeweils andere Traditionen und Interessen vorherrschen. Ihre Einbeziehung kann Bestandteil der Projektstrategie zur Verbreitung der Innovation und zur Akzeptanzförderung sein.

Tabelle 4: Indikatoren für die angestrebten Projektziele (Beispiel)

		Leistungsindikatoren
Übergreifendes Ziel	Verbesserte Personalentwicklung in KMU	<ul style="list-style-type: none"> ▶ PE wird als strategischer Unternehmensfaktor gesehen (verantwortlicher Manager, regelmäßige Diskussion) ▶ Existenz eines Weiterbildungsbudgets, Höhe dieses Budgets ▶ Integration von OE und PE (z. B. Qualitätszirkel, Lernstatt) ▶ Kompetente Mitarbeiter (Zertifikate, Produktivität, Vorschläge, Qualität der Arbeit) ▶ ...
Projektvorhaben	Neue Wege des innerbetrieblichen Lernens	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Lerninfrastruktur am Arbeitsplatz (Handbücher, eLearning-Angebote, anderes Lernmaterial) ▶ Multiplikatorensysteme mit Job-Rotation werden gezielt zur PE eingesetzt ▶ Lernstatt wird gezielt zur Verzahnung von OE und PE eingesetzt ▶ Evaluationstermine und Karriereberatung finden regelmäßig statt, Häufigkeit der Karriereberatungstermine pro Jahr und Mitarbeiter ▶ ...
	Funktionierender Weiterbildungsmarkt für KMU	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Steigende Nachfrage von KMU nach maßgeschneiderter Weiterbildung (Stunden, Teilnehmerzahlen) ▶ Langzeitkooperation zwischen KMU und Bildungsdienstleistern (multiple Kontakte, die über Jahre hinweg Bestand haben) ▶ Bildungsberatung wird von KMU als Dienstleistung nachgefragt (Höhe der akzeptierten Beratungskosten) ▶ wachsende Weiterbildungsbudgets in KMU (Höhe des Budgets im Vergleich zu den vergangenen Jahren) ▶ Bildungsdienstleister entwickeln besondere Angebote für KMU (Qualität neuer Dienstleistungen) ▶ ...
Angezielte Projektresultate	effektive Verwendung der Mittel	▶ ...
	kompetentes KMU-Management	▶ ...
	neue Bildungsdienstleistungen; KMU-gerechte Angebote der Bildungsdienstleister	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Beratung als Standardangebot der Bildungsdienstleister ▶ neue Lernkonzepte werden angeboten, der Lernort Betrieb wird darin berücksichtigt ▶ Qualitätssicherung in der Weiterbildung wird durchgeführt ▶ weniger Standardangebote, mehr maßgeschneiderte Angebote ▶ Bildungsmaßnahmen werden regelmäßig evaluiert

Unterschiedliche Erfolgskriterien von Projektbeteiligten, Kunden und anderen wichtigen Betroffenen

Je nach Sichtweise und Interessenlage der Bezugsgruppen können es sehr unterschiedliche Wirkungen sein, die als Indikatoren für den Erfolg einer Bildungsmaßnahme akzeptiert werden:

- ▶ *Pädagogisches Personal* eines Bildungsdienstleisters wird meist die Ergebnisse eines gut konstruierten Tests zur Feststellung von Kompetenzen der Lernenden für einen ausreichenden Indikator des Erfolgs und der Adäquanz einer Maßnahme halten.
- ▶ Für die *Lernenden* stehen dagegen eher die durch eine zusätzliche Qualifikation erhöhten persönlichen Arbeitsmarktchancen im Vordergrund.
- ▶ Für *Unternehmen* ist eine klare Verbesserung ökonomischer Parameter (Arbeitsqualität, Produktivität, Gewinn), wie sie sich aufgrund der Effektivierung der Arbeit nach einer Bildungsinnovation einstellt, der entscheidende Indikator.
- ▶ *Arbeitsämter und Politiker/-innen* haben bei der Bewertung von Maßnahmen der beruflichen Bildung vorrangig (die Veränderung von) Arbeitsmarktindikatoren im Blick.

Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung ist es vor allem, einen projektinternen Prozess zur transparenten Überprüfung von Entwicklungsfortschritten und Projektergebnissen zu initiieren und zu moderieren, der diese durchgehend auf die vereinbarten Ziele der Intervention bezieht. Dabei kommt es insbesondere darauf an, die Projektpraktiker/-innen für den methodischen Doppelcharakter von Indikatoren zu sensibilisieren, sodass der interessierte Bezug der Beteiligten auf „ihr“ Projekt mit der Anforderung der intersubjektiven Messbarkeit ausbalanciert werden kann. Wissenschaftliche Begleitung sorgt auf diese Weise für Projektnavigation im Sinne der Programmleitlinien und der darin vorgesehenen Erfolgsindikatoren. Sie wirkt auf die Berücksichtigung von Erfolgsmaßstäben der Stakeholder im Entwicklungssegment hin und sichert so Nachhaltigkeit und Übertragbarkeit von Resultaten. Durch eine intersubjektiv nachvollziehbare Forschungsdokumentation macht sie Verlauf und Resultate der Entwicklungstätigkeit transparent.

An dieser Stelle wird eine große Nähe zu Grundüberlegungen der Aktionsforschung deutlich. Indem das Projektteam (mit Unterstützung der wissenschaftlichen Begleitung) selbst Indikatoren für die Zielerreichung im Projekt festlegt und sich über Messkonventionen verständigt, ist es sowohl in die empirische Forschung als auch in die Theoriebildung eingebunden. Forschung erfolgt als partizipativer Prozess aller Beteiligten.

2.4 Arbeits- und Zeitplanung

In der Planungsphase wird ein geeignetes Konzept für Entwicklung und Verwaltung gewählt. Der Projektantrag wird meist bereits Listen der auszuführenden Aktivitäten und einen Zeitplan enthalten. Sobald nun das Budget angenommen und die personelle Besetzung des Pro-

jekts vorgenommen wurde, muss das Projektteam seine Arbeit organisieren. Dieser Schritt schließt eine realistische Feinplanung der Aufgaben und der verfügbaren Zeit ein. Damit werden Voraussetzungen für die Etablierung einer regelmäßigen Revision geschaffen, die den Projektfortschritt verfolgt und es ermöglicht, im Bedarfsfall eine Neuanpassung der Aufgabenverteilung vorzunehmen (vgl. Tab. 5).

Tabelle 5: Die Projektsequenz 4 – Arbeits- und Zeitplanung

Zentrale Themen	Funktionen der wissenschaftlichen Begleitung	
	unterstützen und fördern	forschen und evaluieren
Ein Arbeits- und Zeitplan zur Erreichung der Projektziele wird erstellt.	Ableitung des Arbeits- und Zeitplans aus den Projektzielen	Evaluation von Effektivität und Effizienz des Mitteleinsatzes
Die Projektressourcen (Zeit, Geld, Kompetenzen) werden auf die verschiedenen Arbeitsschritte verteilt.	Zielbezogene Ressourcenplanung	Bewertung des Vorgehensmodells: Wurde die Intervention stringent operationalisiert?
Die Zeitplanung wird vorbereitet.	Identifikation von Meilensteinen und kritischen Prozessen	Bewertung der im Arbeitsplan vorgesehenen Transferverfahren
Meilensteine werden definiert.	Planung von Flexibilität	Bewertung des Projektmanagements
Wie können Flexibilität, permanente Revisionen des Projektfortschritts und adäquate Anpassungen des Arbeitsplans erreicht werden?		

Zeit-, Ressourcen- und Arbeitsplanung in Innovationsprojekten sind zunächst einmal Aufgaben des Projektmanagements. Die Innovatoren und Innovatorinnen im Entwicklungsfeld haben jedoch nicht notwendigerweise Erfahrungen im Projektmanagement. Daher fallen oftmals der wissenschaftlichen Begleitung Aufgaben der Beratung oder der Prozessbegleitung zu. Fundierte Kenntnisse im Projektmanagement helfen ihr, den Projektverantwortlichen die richtigen Fragen zu stellen und methodische Unterstützung anzubieten.

Nützliche Fragen der wissenschaftlichen Begleitung zum Arbeits- und Zeitplan:

1. Welche Arbeitsschritte sind erforderlich, um die angestrebten Projektergebnisse zu erreichen?
2. Gibt es eine Entwicklungslogik, die die zeitliche Abfolge der Teilarbeiten bestimmt? Gibt es Aktivitäten, die gleichzeitig durchgeführt werden können?
3. Ist der Arbeits- und Zeitplan so flexibel, dass es möglich ist, eventuell eintretende Verzögerungen und unvorhergesehene Ereignisse aufzufangen?
4. Lassen sich Meilensteine identifizieren (z. B. öffentliche Veranstaltungen, Produktion von Materialien wie Unterrichtsunterlagen oder Vereinbarungen mit Dritten), die für weitere Arbeitsprozesse kritisch sind?

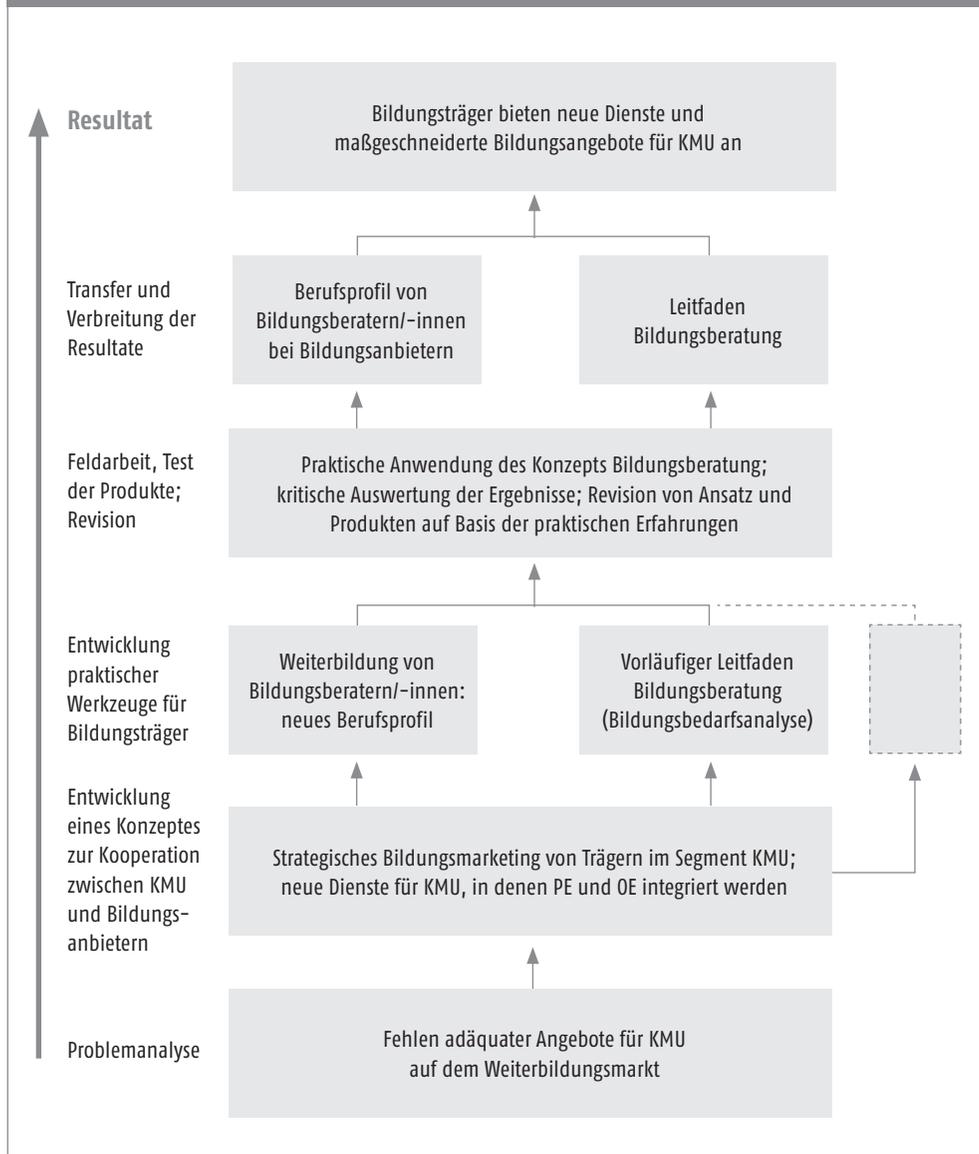
5. Lässt sich der benötigte Arbeitsumfang für die einzelnen Arbeitsschritte in Personentagen angeben?
6. Sind die Verantwortlichkeiten der unterschiedlichen Projektbeteiligten für die Arbeitsschritte bekannt?
7. Sind die Infrastruktur und die sachlichen Mittel für die einzelnen Arbeitsschritte zeitgerecht verfügbar?
8. Sieht der Arbeitsplan genügend Zeit vor, um die Verbreitung und die Übernahme der Projektergebnisse in die Alltagspraxis der Unternehmen vorzubereiten?

Diese Fragen helfen, inhaltliche Arbeitsschritte und Aufgaben zu definieren, die nötig sind, um die operationalen Ziele des Projekts zu erreichen. Ein Beispiel für die Zuordnung von Arbeitsschritten zu operationalen Zielen zeigt Tab. 6.

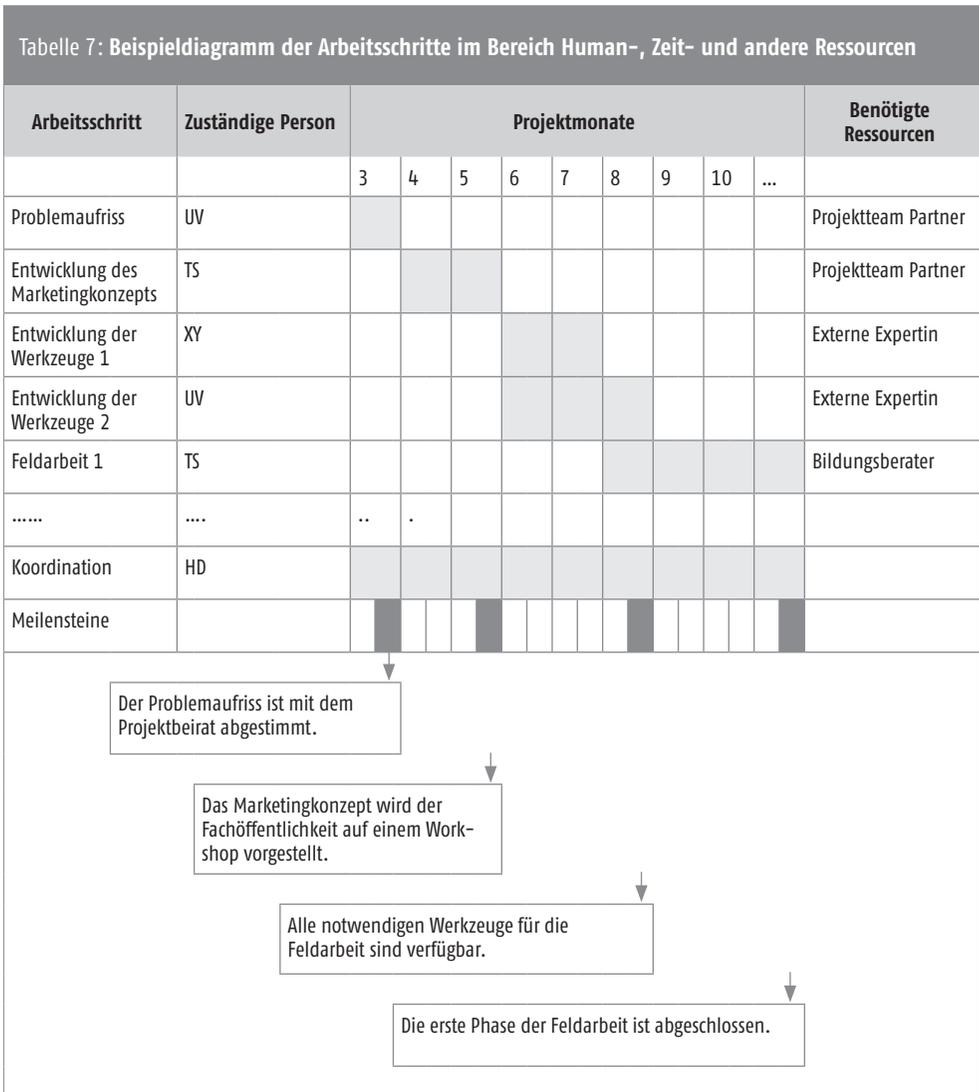
Tabelle 6: Beispiel einer Liste von Arbeitsschritten zur Erreichung operationaler Projektziele	
Operationale Ziele	Arbeitsschritte
1. Effektive Verwendung finanzieller und organisatorischer Mittel in KMU	1.1 Das Konzept eines Tutorials für KMU-Führungskräfte entwickeln 1.2 Einen Leitfaden für KMU-Führungskräfte vorbereiten 1.3 Ein lokales KMU-Netz organisieren
2. Neue Dienstleistungen und maßgeschneiderte Weiterbildungen von Bildungsanbietern	2.1 Bildungsdienstleister ermitteln, die ihr Angebot für KMU verbessern wollen 2.2 Eine Umfrage über die Zufriedenheit von KMU mit den bestehenden Weiterbildungsangeboten durchführen 2.3 Etc.

Die ermittelten Aufgaben werden (inhaltlich) in einen logischen Arbeitsplan integriert. Beginnend mit den operationalen Zielen, d. h. mit den angestrebten Resultaten, wird die Folge der Arbeitsschritte geplant, die zur Erreichung dieser Ziele erforderlich ist (vgl. Abb. 6).

Abbildung 6: Beispiel einer zu einem operationalen Ziel gehörigen Folge von Arbeitsschritten



Für jeden der Arbeitsschritte werden die benötigten Zeit-, Human- und sonstigen Ressourcen (Räume, Geld etc.) ermittelt (vgl. Tab. 7).



Die wissenschaftliche Begleitung stellt sicher, dass im Rahmen der Projektentwicklung die Arbeits- und Ressourcenplanung Gegenstand kontinuierlicher Reflexion werden und somit auch den Veränderungen im Projektverlauf Rechnung getragen werden kann. Der flexiblen Gestaltung von Arbeitsablauf, Organisation und Ressourcenplanung kommt eine wichtige Rolle zu. Es entspricht der Natur von Innovationen, dass unvorhersehbare Entwicklungen im Erprobungsfeld durch rasche Veränderungen der Produkt- und Vorgehensplanung bewältigt werden müssen. Die wissenschaftliche Begleitung regt deshalb zur strukturellen und prozesualen Flexibilität in der Projektorganisation an. Innerhalb des durch Projektvertrag und -an-

trag gegebenen Rahmens braucht das Projekt Flexibilität. Die folgenden Fragen sind daher beständig neu zu stellen.

1. Ergebnisse

- ▶ Welche Ergebnisse sind für den Projekterfolg unerlässlich?
- ▶ Welche Ergebnisse sind nicht mit den Kernaufgaben des Projekts verknüpft und daher möglicherweise substituierbar?
- ▶ Welche Ergebnisse würden zwar die Argumentation des Projektansatzes unterstützen, sind aber für den Projekterfolg nicht unbedingt erforderlich?

2. Arbeitsorganisation

- ▶ Ist es bei einem sehr engen Terminplan möglicherweise sinnvoll, bestimmte Arbeitsschritte (wie z. B. die Produktion verschiedener Unterlagen) gleichzeitig durchzuführen?
- ▶ Können – bei enger Personaldecke – umgekehrt bestimmte Arbeitsschritte auch nacheinander ausgeführt werden?

3. Ressourceneinsatz

- ▶ Sind die Projektmitarbeiter/-innen hoch spezialisiert, oder sind sie flexibel genug, verschiedene Aufgaben ausführen zu können?
- ▶ Ist es für die Zielerreichung günstiger, mit einem festen Projektteam zu arbeiten oder (auch) externe Experten und Expertinnen einzusetzen?
- ▶ Ist es möglich, Fachwissen und Ressourcen mit Projektpartner/-innen gemeinsam zu nutzen und so Synergieeffekte zu erzielen?

Es kann sich als hilfreich erweisen, wenn die wissenschaftliche Begleitung gemeinsame Reflexionsübungen zu Arbeitsplanung und Ressourcen anregt und zur Unterstützung des Projektmanagements Sitzungen zu diesem Thema moderiert. Arbeits- und Zeitpläne können in allgemeinen Besprechungen des Projektteams unter Verwendung von Brainstorming und Visualisierungsmethoden vorbereitet werden. Dies fördert das Verständnis der Projektziele, die Identifikation der Beteiligten mit dem Projekt und die Effizienz der Projektarbeit. Innovationsprojekte gelingen meist dann am besten, wenn die Projektleitung gemeinsame Reflexionen und Entscheidungen aller Beteiligten unterstützt. Ein solcher kontinuierlicher Selbstreflexionsprozess verlangt Offenheit, was die Abfolge der Arbeitsschritte und die Verteilung der Ressourcen betrifft. Flexibilität führt zu Kreativität!

2.5 Produkte planen und erstellen

Im ersten Schritt der Projektdurchführung werden diverse Materialien erstellt, die für die weiteren Aktivitäten benötigt werden. Dabei gilt es herauszufinden, welche Produkte und Ergebnisse in die Praxis transferiert werden können. Dazu sollten so früh wie möglich Über-

legungen angestellt werden, wie zusammen mit Praktikern und Praktikerinnen eine kollaborative Qualitätskontrolle durchgeführt werden kann. Die wissenschaftliche Begleitung sensibilisiert die Akteure im Projekt dafür, dass sie ihre Intervention von Anfang an immer auch unter dem Aspekt der Produkterstellung zu sehen haben, da nur so den programmatischen Erfordernissen der Projektdurchführung und der Übertragbarkeit von Innovation Rechnung getragen werden kann. Es geht darum, für die Projektdurchführung Modelle und Werkzeuge bereitzustellen, die auch von Dritten verwendet werden können. Hierzu müssen die übertragbaren Resultate des Projekts in eine Form gebracht werden, in der sie auch an andere weitergegeben werden können. Darüber hinaus werden die Ergebnisse des Projekts öffentlich gemacht, um Verständnis und Interesse zu wecken (vgl. Tab. 8).

Tabelle 8: Die Projektsequenz 5 – Produkte des Modellvorhabens

Zentrale Themen	Funktionen der wissenschaftlichen Begleitung	
	unterstützen und fördern	forschen und evaluieren
Was sind die Produkte des Projekts?	Entwicklung transferfähiger Konzepte, Werkzeuge und Fallstudien	Bewertung der Produkte mit Blick auf Transfererfordernisse
Wie können die im Projekt gemachten Erfahrungen zur Verbesserung der Produkte genutzt werden?	Gezielte Erprobung und Revision der Produkte	Erstellung von Fallstudien als Referenz für den Innovationstransfer
Welche Produkte unterstützen die Verbreitung der Projektergebnisse und deren Übernahme in die Alltagspraxis?	Einbringen der Stakeholder-Perspektive mit Blick auf den Transfer in die Alltagspraxis	

Die Produkte können in drei Kategorien unterteilt werden:

1. *Ein innovatives Konzept als Resultat der Problem- und Bedarfsanalyse.* Beispiel: ein vollständig entwickeltes und getestetes Organisationsmodell für KMU, das die Integration von Arbeiten und Lernen im betrieblichen Alltag mithilfe von Jobrotation, Mentoring und eLearning ermöglicht.
2. *Werkzeuge, die die Umsetzung des Konzepts in der Praxis unterstützen.* Beispiel: ein „Handbuch zur Analyse des Trainingsbedarfs“ für in KMU tätige Bildungsberater/-innen, das detaillierte Leitlinien für den Einsatz der angewandten Methoden enthält. Handhabbare Werkzeuge erleichtern die Einführung und motivieren Dritte zum Innovationstransfer.
3. *Dokumentierte Fallstudien.* Sie demonstrieren die erfolgreiche Anwendung des innovativen Konzepts in der Praxis und beschreiben mögliche Probleme bei dessen Einführung. Beispiel: eine Fallstudie, die die Kooperation zwischen einem Bildungsdienstleister und einem mittelständischen Unternehmen bei der Einführung eines neuen Konzepts der Bildungsberatung in allen Schritten darstellt.

Diese Produkte können verschiedenen *Zwecken* dienen.

1. *Es werden Werkzeuge für die Durchführung des Projekts benötigt.* Es liegt in der Natur von Innovationsvorhaben, dass die zur Durchführung erforderlichen Hilfsmittel häufig auf dem Markt noch nicht zur Verfügung stehen.
2. *Produkte unterstützen die Verbreitung des innovativen Konzepts und dessen Übernahme in die Alltagspraxis.* Die Verbreitung neuer Ideen ist eine große Herausforderung. Individuen und Organisationen verlangen nicht nur überzeugende Argumente dafür, dass eine Innovation überhaupt *erforderlich* ist, sondern auch Beweise für ihr *Funktionieren*. Benötigt werden daher (für alle drei Arten von Produkten) überzeugende Präsentationen für die Außendarstellung (klare Dokumentation, ansprechende Visualisierungen etc.).

Die wissenschaftliche Begleitung unterstützt die Produktorientierung von Innovationsprojekten, indem sie die folgenden Fragestellungen systematisch einbringt:

1. Welche Materialien müssen erstellt werden, weil sie für die praktische Feldarbeit erforderlich sind?
2. Wie kann der Projektansatz für die Praxis am überzeugendsten dargestellt werden?
3. Welche Instrumente können bei der Umsetzung des Projektansatzes helfen?
4. Welche Daten müssen gesammelt werden, damit die Projekterfahrungen in überzeugenden Fallstudien dargestellt werden können?
5. Welche gemeinsamen Produkte sind als Ergebnis einer Projektpartnerschaft geplant?
6. Sind die geplanten Produkte tauglich für die Alltagspraxis, und wirken sie motivierend auf Praktiker/-innen?
7. Gehört zu den geplanten Endprodukten ein kompletter „Werkzeugkasten“ für die Verbreitung und den Transfer der Innovation in die Alltagspraxis?
8. Sehen Arbeits- und Zeitplanung des Projekts die Produktion von Konzeptbeschreibungen, Werkzeugen und Fallstudien vor?
9. Wie wird sichergestellt, dass alle Adressatengruppen (Praktiker/-innen, Experten/Expertinnen, Teilnehmer/-innen) an der Entwicklung der Produkte beteiligt werden?
10. Wurden eine Testphase und eine Revisionsphase für die Produkte eingeplant?

Die von der wissenschaftlichen Begleitung angeregten und betreuten gemeinsamen Projektberatungen können folgende *Resultate* haben:

1. Eine möglichst vollständige Liste der für die Durchführung des Projekts erforderlichen Produkte wird erstellt.
2. Wird eine neue Bildungsmaßnahme entwickelt, so ist auch deren Curriculum zu den Produkten zu zählen. Die Methode, die bei der Planung des gesamten Trainingsverlaufs zum Einsatz kommt, kann unter der Voraussetzung, dass sie exakt dokumentiert wird, ebenfalls zu einem Produkt werden.

3. Die Projektbeteiligten werden aufgefordert, durchgehend in Produktkategorien zu denken. Dabei sind Ergänzungen und Änderungen der Produktliste während der Projektarbeit jederzeit möglich. Während des Entwicklungsprozesses können neue Produktideen entstehen. Vielleicht erweist es sich auch als nötig, ursprüngliche Produktideen zu ändern.
4. Produkte werden für „Kunden“ gemacht. Diese sind so weit wie möglich in den Produktionsprozess einzubeziehen. Das kann bedeuten, dass Produkte auf allen Stufen der Entwicklungsarbeit (Idee, Entwurf, Endfassung) mit potenziellen Nutzer/-innen besprochen werden. Darüber hinaus sollten Vertreter/-innen der Alltagspraxis, z. B. in den Unternehmen, aufgefordert werden, den Produktionsprozess zu beurteilen. Das betrifft auch die Mitglieder des Projektbeirats.
5. Die zur Verfügung stehenden Ressourcen (Fähigkeiten, Zeit, zusätzliche Expert/-innen etc.) werden überprüft. Auf dieser Grundlage wird entschieden, welche Werkzeuge und Methoden entwickelt werden können und sollen. Insbesondere ist zu prüfen, ob bestimmte Produkte sinnvollerweise extern in Auftrag gegeben werden sollten.
6. Begrenzte Ressourcen können zur Priorisierung innerhalb der Produktliste zwingen. Dabei ist ein wichtiges Kriterium, welchen Beitrag jedes einzelne Produkt zum Transfer der Innovation leistet.
7. Allgemeine Qualitätsstandards für die Präsentation der Produkte sind zu berücksichtigen, denn ein gutes Produkt kann durch schlechte Präsentation zu Fall gebracht werden.
8. Es muss geprüft werden, ob in der Durchführungsphase alle wesentlichen Elemente des Produkts getestet wurden (vgl. Schritt 6).
9. Die Fertigstellung eines Produkts ist ein Meilenstein bei der Implementierung eines Projekts. Deshalb gilt es, so früh wie möglich Testläufe für die öffentliche Präsentation von Produkten einzuplanen.
10. Die Darstellung der Endprodukte nach dem Abschluss der Feldtests bedarf besonderer Sorgfalt. Es kann sinnvoll sein, hierfür Kommunikations- und Public-Relations-Experten hinzuzuziehen (vgl. Schritt 7).

2.6 Praktische Feldarbeit: Durchführung und Test der Innovation im Feld

Es versteht sich, dass die Feldarbeit (praktische Intervention) das Zentrum des Projektvorhabens ist. Hier muss sich der Nutzen der geplanten Innovation in der Alltagspraxis beweisen, hier findet aber auch der für Aktionsforschung so bedeutsame Prozess der Integration von Praxisveränderung, Forschung und Lernen statt. Entsprechend sind die Aktivitäten der wissenschaftlichen Begleitung in der Feldarbeit auch unter methodischen Gesichtspunkten von besonderem Interesse. Die Konzepte und Methoden des innovativen Projekts werden nun in der praktischen Feldarbeit getestet: Sind sie für die Bewältigung der analysierten Probleme geeignet? Die Akteure des Projekts sind Pioniere. Natürlich gehen sie von der Annahme aus,

dass ihr Projekt positive Resultate haben wird. Aber unter welchen Bedingungen ist das der Fall? Wenn die Projektanwendung noch nicht überprüft ist, hilft die wissenschaftliche Begleitung, günstige Bedingungen für die Feldarbeit zu identifizieren. Wenn das Projekt bereits läuft, geht es vorrangig um die Auswahl verschiedener Instrumente und Prozesse, die bei der Auswertung der Feldarbeit im Sinne einer formativen Evaluation dienlich sind (vgl. Tab. 9).

Tabelle 9: Die Projektsequenz 6 – Praktische Feldarbeit: Intervention

Zentrale Themen	Funktionen der wissenschaftlichen Begleitung	
	unterstützen und fördern	forschen und evaluieren
Welche Bedingungen müssen gegeben sein, damit Konzept und Materialien in der Feldarbeit überprüft werden können?	Auswahl des Interventions- (Untersuchungs-)feldes	Bewertung der Repräsentativität des Untersuchungsfeldes für den späteren Transfer
Welche Instrumente und Verfahren können verwendet werden, um den Fortgang der Arbeitsschritte zu beobachten und regelmäßiges Feedback zu erhalten?	Auswahl der geeigneten Instrumente zur Datenerfassung	Bewertung des wissenschaftlichen Vorgehens (Instrumente, Datenqualität, Datenanalyse etc.)
Welche Unterlagen sollten zur Dokumentation der Feldarbeit herangezogen werden?	Verknüpfung von Felderfahrung und Revision der Intervention	Vergleichende Bewertung ähnlicher Untersuchungen (Methoden, Vorgehen, Analyse)
Wie erfasst man die Aussagen der Teilnehmer/-innen zur Intervention?	Datenaufbereitung und Datenanalyse	Relevanz der Feldarbeit gemessen an Programmzielen
Wie gewinnt und protokolliert man Reaktionen anderer Betroffener im Feld?	Datensicherung und Prozessdokumentation zur Erstellung von Fallstudien	Abwägen zwischen experimentellem Design und Optimierung der Intervention
	Die Akteure im Feld: Untersuchungsobjekte oder Experten?	Evtl. Kontrollgruppenuntersuchung zur Erfassung von Nettoeffekten der Intervention

Die Erprobung der Innovation in der Feldarbeit

- ▶ liefert Daten, die Aussagen über den Umsetzungsfortschritt erlauben,
- ▶ soll für regelmäßiges Feedback aus der Praxis sorgen, das als Grundlage für die Verbesserung der Innovation genutzt werden kann, und
- ▶ liefert Ergebnisse, die es erlauben, die Effektivität der innovativen Aktion und ihre grundsätzliche Bedeutung einzuschätzen.

Feldarbeit: Praktische Intervention, Forschung, Lernprozesse und Optimierung der Praxis

Innovationsprojekte unterscheiden sich charakteristisch von experimentellen Forschungsprojekten. Es geht hier nicht – oder zumindest nicht vorrangig – um Verifikation oder Falsifikation.

tion vorab formulierter Hypothesen. Die Feldarbeit dient eher der Optimierung der Resultate. Die Projektaktivitäten und -erfahrungen sollen zur Entwicklung neuer Ideen und Werkzeuge führen, die dann während der Projektdauer in einem iterativen Prozess verbessert und verfeinert werden. In diesem Sinne kann man von Aktionsforschung sprechen. Es liegt in der Natur einer neuen Erfahrung im Feld, dass die Ergebnisse den Erwartungen der Akteure entweder entsprechen oder auch völlig davon abweichen können. In diesem Sinne erfährt die innovative Idee durch die Feldarbeit eine Bereicherung.

An welchen Kriterien bemisst sich erfolgreiche Feldarbeit? Um Verlauf und Resultate der Intervention systematisch dokumentieren und bewerten zu können, sind die geschilderten Planungs- und Reflexionsprozesse der ersten fünf Schritte besonders wichtig:

- ▶ Was denken die Teilnehmer/-innen über das Konzept und die eingesetzten Methoden und Werkzeuge?
- ▶ Führen die Aktivitäten zum Erreichen der definierten Projektziele oder ist ein impliziter Wandel des Zielbezugs zu konstatieren (Indikatorenliste, Schritt 4)?
- ▶ Indizieren die bereits vorliegenden Ergebnisse, dass das Projekt planmäßig läuft und die angestrebten Resultate termingerecht fertiggestellt werden können?
- ▶ Welche Anpassungen von Konzept oder Methoden könnten dazu beitragen, die Resultate zu optimieren?
- ▶ Welche Schlüsselemente von Konzept und Methoden sind wirklich innovativ?
- ▶ In welchem Grad gelingt es, den Bedürfnissen der Zielgruppen zu entsprechen?
- ▶ Bringen Vergleiche zwischen verschiedenen Elementen und Teilschritten des Projekts einen Erkenntnisgewinn?

Während der Feldarbeit sind die Akteure auf Forschungs- und Optimierungsprozesse in besonderem Maße angewiesen. Dadurch wächst der wissenschaftlichen Begleitung eine besondere Bedeutung zu. Es macht ihre Rolle aber auch prekär. Die Vorgehensweise der Aktionsforschung schließt Elemente der beobachtenden und reflektierenden Distanz ebenso ein wie solche der praktischen Unterstützung in iterativen Veränderungs- und Optimierungsprozessen. Beide gilt es transparent zu dokumentieren.

Zunächst bemüht sich die wissenschaftliche Begleitung um die gemeinsame Bearbeitung der folgenden Fragen:

1. Sind alle wichtigen Projektziele in der Feldarbeit durch Indikatoren repräsentiert?
2. Findet die Feldarbeit in einer repräsentativen Situation statt? Für welche Faktoren und Bedingungen gilt dies gegebenenfalls nicht (Teilnehmer/-innen, Finanzierung, Organisation etc.)?
3. Gibt es Datenerfassungsinstrumente für alle wichtigen Indikatoren (z. B. Fragebögen, Beobachtungsleitfäden etc.)?
4. Gibt es in allen Phasen der Feldarbeit eine Rückkoppelungsdichte, die geeignet ist, eine beständige Verbesserung des Ansatzes und der Materialien sicherzustellen?

5. Ist es möglich und sinnvoll, die „Nettoeffekte“ des Projektansatzes durch ein Kontrollgruppendesign zu testen?
6. Ist das Feldphasendesign so flexibel, dass Feedbacks durch Veränderungen des Ansatzes integriert werden können?
7. Erfassen die Testinstrumente Akzeptanz, Adäquanz, Effektivität und Effizienz des Projektansatzes und der Produkte?
8. Werden die Teilnehmer/-innen oder Kunden als aktive Experten und Expertinnen in die Bewertung der Feldarbeit einbezogen?
9. Sind alle direkt oder indirekt Betroffenen aktiv in Feedback-Prozesse einbezogen?
10. Stellt die Dokumentation der Feldarbeit genügend Informationen für aussagekräftige Fallstudien und Schlussberichte zur Verfügung?

Beiträge der wissenschaftlichen Begleitung zu Transparenz und kritischer Reflexion sind bereits bei der Auswahl des Feldes von Bedeutung, da diese sowohl unter Aspekten des Projekterfolgs als auch unter der Maßgabe von Repräsentanzkriterien zu erfolgen hat.

Die Projektplanung hat dabei einem doppelten Kriterium zu genügen:

- ▶ Es sollte eine Umgebung gewählt werden, die eine gewisse Offenheit für die Innovation erwarten lässt (Problemdruck, wenig Innovationsverlierer/-innen). Die Feldarbeit sollte in einer Umgebung stattfinden, die keine unüberwindbaren Probleme aufweist und von der angenommen werden kann, dass im Verlauf des Projekts eine fruchtbare Kooperation mit den Schlüsselpersonen im Feld aufgebaut werden kann.
- ▶ Andererseits sollte eine möglichst realitätsnahe Umgebung für die Feldarbeit gewählt werden, da dies den Transfer in die normale Alltagspraxis erleichtert. Die Feldarbeit sollte in einer Umgebung stattfinden, die realitätsnah genug ist, um von der Fachpraxis als repräsentativ angesehen zu werden.

Im Einzelnen sorgt die wissenschaftliche Begleitung für die systematische Berücksichtigung der folgenden sechs Punkte, wobei ihre unterschiedlichen Funktionen – Beratung, Untersuchung und Forschung, Dokumentation, Prozessbegleitung und Moderation – jeweils mit unterschiedlicher Gewichtung gefragt sind. Eine wichtige Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung ist es, Erfolge zu dokumentieren, die Ergebnisse der Feldarbeit auf jeder Stufe zu protokollieren und auf dieser Grundlage einen Prozess kontinuierlichen Weiterlernens im Projektteam zu initiieren.

1. Wissenschaftliche Begleiter/-innen sind Experten und Expertinnen für die Wahl adäquater Instrumente und Methoden zur Optimierung von Innovationsprozessen. Sie verfügen über das Know-how, um die benötigten Informationen ermitteln und protokollieren zu können. Sie beraten das Projektteam, leiten an und nutzen selbst entsprechende Erhebungsinstrumente.

Die Informationen, die im Verlauf der Feldarbeit zu sammeln und zu dokumentieren sind, sollten sich explizit auf die gewählten Indikatoren beziehen (vgl. Schritt 3). Wenn beobachtbar ist, wie weit die Durchführung bestimmter Aufgaben vorangekommen ist, verfügt das Projekt indirekt auch über Hinweise darauf, welche Fortschritte bei der Erreichung der einzelnen Zielebenen erreicht wurden (vgl. Schritt 2). Es gibt eine ganze Reihe von Instrumenten und Methoden, um systematisch Informationen über den Fortschritt der Feldarbeit zu sammeln. Es sollte darauf geachtet werden, die Datensammlung so einfach und geradlinig wie möglich zu halten. Beschreibungen der Standardinstrumente und -methoden mit ihren jeweiligen Vorteilen und möglichen Problemen und Anforderungen finden sich in den einschlägigen Handbüchern zu Methoden der empirischen Sozialforschung.

2. Die wissenschaftliche Begleitung analysiert die gesammelten Informationen, fasst sie zusammen und interpretiert sie.

- ▶ Aus den gewonnenen Informationen wird für jeden Erfolgsindikator der aktuelle Wert und sein Trend ermittelt.
- ▶ Es werden Informationssysteme eingerichtet, um jederzeit Diagramme und Grafiken liefern zu können.
- ▶ Methoden für Analyse und Zusammenfassung der Informationen werden gewählt.
- ▶ Dabei wird jede zusätzliche Information aufgegriffen, die für die Planung der zukünftigen Arbeiten wichtig sein könnte.

3. Die wissenschaftliche Begleitung achtet darauf, regelmäßiges Feedback von den direkt an der Projektdurchführung Beteiligten zu erhalten.

- ▶ Die in der Feldarbeit gewonnenen Informationen sollen dazu beitragen, die Projektaktivitäten zu verfeinern und optimieren. Sie müssen daher allen Projektmitarbeitern und -mitarbeiterinnen, anderen direkt an der Projektdurchführung beteiligten Personen und Organisationen und den Projektverantwortlichen jederzeit zur Verfügung stehen. Die Interpretation der Daten soll Entscheidungen bewirken, die zu einer Qualitätssteigerung der Projektergebnisse führen.
- ▶ Es ist zu entscheiden, wie häufig Feedback über die verschiedenen Aspekte der Projektdurchführung benötigt wird. Grundsätzlich sollten im Arbeitsplan möglichst viele Feedback-Schleifen vorgesehen werden. Das Hauptziel der Feldarbeit ist die Verbesserung und Optimierung des Konzepts und der Methoden der Innovation.
- ▶ Es sollte geprüft werden, mit welchen Methoden sich hinreichend schnelle und informative Feedbacks sicherstellen lassen.
- ▶ Die wissenschaftliche Begleitung sorgt für regelmäßige Feedback-Sitzungen (auch *ad hoc* in dringenden Fällen) und regt kurze Diskussionen über die gelaufenen Aktivitäten in geringen zeitlichen Abständen an. So können alle am Projekt Beteiligten Probleme oder Verbesserungsvorschläge sofort mitteilen.

4. *Die Prozessbeteiligten sind für die wissenschaftliche Begleitung „Evaluationsexpert(inn)en“, nicht „Versuchskaninchen“.*

- ▶ Dadurch vermindern sich Unsicherheit und mögliche Befürchtungen im Hinblick auf die Innovation. Motivation und Offenheit der Teilnehmer/-innen werden erhöht. Passive Teilnehmer/-innen werden motiviert, aktiv mitzuarbeiten.
- ▶ Felderprobung und der Test der Intervention brauchen externes Feedback. Die wichtigste Gruppe externer Evaluatoren/Evaluatorinnen sind die Kunden (Teilnehmende, Klienten/Klientinnen, Zielgruppen). Deren Urteil als Lernende, Berater/-innen, Manager/-innen usw. ist wesentlich, um externe Beurteilungen der innovativen Aktion zu erhalten.
- ▶ Das Feedback von Teilnehmer/-innen der Zielgruppen ist zentral. Denn diese können am besten beurteilen, ob ihre Bedürfnisse erfüllt sind.

5. *Die wissenschaftliche Begleitung regt Veränderungen im Design der Intervention an und stimuliert Flexibilität.*

Das wichtigste Ziel der Felderprobung ist es, das Konzept, dessen Methoden und/oder den Managementprozess so zu modifizieren, dass die Ergebnisse immer besser werden. Modifikationen und Änderungen können alle Aspekte betreffen: die Instrumente zur Datenerhebung, die Indikatorenliste, die geplanten Aktivitäten, die Verteilung der Ressourcen, die mit dem Projektteam getroffenen Vereinbarungen etc.

6. *Die wissenschaftliche Begleitung sammelt systematisch Daten über die Feldarbeit und dokumentiert alle Prozesse.*

- ▶ Sie dokumentiert vor dem Beginn des Projekts, welche Gründe zur Auswahl einer bestimmten Umgebung für die Feldarbeit geführt haben.
- ▶ Sie dokumentiert die Ausgangspunkte der Projektarbeit (z. B. Partnerschaft oder Netzwerk-Design, Kursunterlagen, Techniken der Erfolgsbeurteilung, multimediale Trainingspakete, Produkte etc.).
- ▶ Sie führt ein Protokoll der Änderungen, die auf Grundlage der Feedback-Prozesse am Projektdesign vorgenommen wurden.
- ▶ Sie erstellt eine genaue Aufzeichnung über den Prozess, der zur Erstellung eines Produktes geführt hat.
- ▶ Sie bewahrt alle während der Feldarbeit gewonnenen Informationen auf (ausgefüllte Fragebögen, Resultate von Interviews oder Gruppendiskussionen, formlose Äußerungen etc.).
- ▶ Sie sammelt Fotografien oder Filmaufzeichnungen von typischen Aktivitäten, Reaktionen und Schlüsselereignissen ebenso wie Poster oder Prospekte etc.
- ▶ Sie ergreift jede Gelegenheit, die Geschichte des Projekts kritisch zu beschreiben (Zeitung- und Webartikel, Beiträge in Magazinen etc.).

Gerade in der Erprobungsphase der Intervention wird die Doppelrolle wissenschaftlicher Begleitung in Innovationsprojekten besonders deutlich. Als Forscher/-innen achten wissenschaftliche Begleiter/-innen auf adäquate Dokumentation aller kritischen Prozesse, die mit wissenschaftlichen Methoden erfasst und ausgewertet werden. Auf dieser Grundlage werden sie als Prozessbegleiter/-innen tätig. Sie initiieren einen Prozess kontinuierlichen Weiterlernens im Team und helfen Praktikern und Praktikerinnen und „Kunden“, eine Expertenrolle zu der erprobten Intervention einzunehmen. Dadurch wird der Weg zu unmittelbaren Modifikationen und Optimierungsmaßnahmen eröffnet.

2.7 Transfer und Mainstreaming

Projekte haben eine unmittelbare Wirkung, insofern sie die Einstellungen und Gewohnheiten von direkt involvierten Personen modifizieren, die während der Durchführung neue Ansätze, Methoden und Fähigkeiten schätzen lernen. Darüber hinaus erwartet jedes Förderprogramm, dass ein als erfolgreich beurteiltes innovatives Projekt plant, wie seine Ergebnisse von Stakeholdern in anderen Organisationen und Strukturen wiederholt oder allgemein genutzt werden können. Letztlich ist das Ziel eines jeden Innovationsprojekts die Übernahme der Produkte in die Alltagspraxis, d. h. sie sollen in das Routinehandeln von Praktikern und Praktikerinnen in Unternehmen oder Verwaltung eingehen.

Tabelle 10: Die Projektsequenz 7 – Transfer und Mainstreaming

Zentrale Themen	Funktionen der wissenschaftlichen Begleitung	
	unterstützen und fördern	forschen und evaluieren
Was sind die wichtigsten Projektergebnisse, und welche Produkte sollen verbreitet werden?	Einbeziehung von Stakeholdern in alle Prozesse der Entwicklungsarbeit	Bewertung der Transferorientierung aller Entwicklungssequenzen
Welche Schlüsselpersonen sollten über die Produkte und über andere Ergebnisse des Projekts informiert werden?	Operationalisieren der Intervention	Dokumentation und Analyse von Erfolgen und Misserfolgen beim Transfer
Wie kann das Projekt mit diesen Schlüsselpersonen Kontakt aufnehmen?	Unterscheidung von <ul style="list-style-type: none"> ▶ überzeugenden Konzepten, ▶ praxistauglichen Instrumenten, Materialien und ▶ Fallstudien, die als Referenzen dienen können 	Wünschenswert: Langfrist-Studien zur Nachhaltigkeit
Wann werden sie über die Projektergebnisse informiert?	Geeignete Methoden zur Verbreitung der Produkte	
	Aktive Rolle der Stakeholder bei der Dissemination	

Um dieses Ziel erreichen zu können, muss die Verbreitung organisiert werden. Hierfür müssen die wichtigsten Zielgruppen aktiv mit Informationen über Qualität, Relevanz und Effektivität der Projektprodukte versorgt werden, um sie davon zu überzeugen, dass deren Einsatz nutzbringend ist. Transfer und Verbreitung der Resultate sollen dafür sorgen, dass das innovative Konzept des Projekts Eingang in die alltägliche Arbeitspraxis findet. Dies bedeutet im Normalfall auch, dass Verpflichtungen erfüllt werden, die im Förderprogramm fixiert sind. Der Nutzen der Intervention kommt so auch anderen Mitgliedern der Zielgruppe oder anderen Stakeholdern zugute. Projektideen, -träger und -beteiligte werden einer breiteren Öffentlichkeit bekannt (vgl. Tab. 10).

Die wissenschaftliche Begleitung unterstützt in diesem Schritt die Verbreitung der Projektergebnisse und die Übernahme der Produkte durch Personen und Organisationen außerhalb des Projekts, indem sie geeignete Verbreitungsmaßnahmen organisiert. Welche Methoden sich für den Transfer eignen, hängt davon ab, welche Institutionen oder Strukturen angesprochen werden sollen. Die grundlegende Absicht bleibt jedoch immer gleich: die Alltagspraxis davon zu überzeugen, dass das innovative Konzept sie dabei unterstützt, ihre praktischen Probleme und Aufgaben besser zu bewältigen.

Zu den wichtigsten Methoden der Information von Organisationen und Schlüsselpersonen gehören:

- ▶ die Organisation von Diskussionsveranstaltungen,
- ▶ Publikationstätigkeit,
- ▶ die Erstellung projektspezifischer Unterlagen (Prospekte, Ordner, Leitfäden etc.),
- ▶ die Produktion audiovisuellen Materials (Websites, Videofilme, Radio- und Fernsehsendungen, CD-ROMs),
- ▶ die Organisation öffentlichkeitswirksamer Ereignisse (Projektmärkte, Ausstellungen, Workshops, Konferenzen etc.).

Welche *Institutionen* für den Transfer und die Verbreitung der Projektergebnisse infrage kommen, ist abhängig von dem Bereich, in dem das Projekt tätig ist. Sie können auf der lokalen, nationalen oder europäischen Ebene angesiedelt sein, eine öffentliche oder private Rechtsnatur haben. Schlüsselinstitutionen, die eine solche Veränderung beeinflussen können, sind beispielsweise Handelskammern, Unternehmerorganisationen, Gewerkschaften, Universitäten und Forschungszentren, Bildungsdienstleister und natürlich auch die wachsende Zahl lokaler und sektoraler Netzwerke.

Die Möglichkeiten des Transfers und der Verbreitung durch die Akteure des Entwicklungsprojekts müssen realistisch eingeschätzt werden. Angesichts jahrelanger Erfahrung mit den Schwierigkeiten (auch exzellenter) Innovationsprojekte, ihre Resultate zu transferieren, sollte die wissenschaftliche Begleitung zum einen immer darauf hinweisen, welche Verpflichtungen zum Innovationstransfer in der Projektarbeit übernommen werden können. Zum anderen sollte sie die politisch-administrative Verantwortung des Programm-Managements

oder des Politikfelds insgesamt thematisieren, erfolgreiche Innovationen über den politischen Mainstream, über intermediäre Strukturen und über breite Öffentlichkeitskampagnen zu unterstützen (vgl. SEVERING 2005). Die Kapazitäten eines Innovationsprojekts zur Durchführung von Transfer- und Verbreitungsaktivitäten sind (zeitlich und finanziell) begrenzt. Gleichwohl werden durch Qualität und Aufbereitung der Innovation (Konzept, Material, Dokumentation) auf der Ebene der Projektarbeit entscheidende Voraussetzungen für spätere Mechanismen von „Mainstreaming“ und Transfer geschaffen. Die wissenschaftliche Begleitung im Entwicklungsprojekt hat bereits in vorangegangenen Entwicklungssequenzen auf diese Vorarbeiten besonderen Wert gelegt und somit eine gute Grundlage für die Verbreitung der innovativen Ideen und deren Übernahme in die Alltagspraxis geschaffen:

- ▶ In Schritt 1 wurde überprüft, ob die Problemsicht des Projekts den Problemen der betroffenen Praktiker entspricht.
- ▶ In den Schritten 2 und 3 wurden die Projektziele und die zugehörigen Indikatoren definiert und darauf überprüft, ob sie von den Zielgruppen und potenziellen Kunden des neuen Konzepts geteilt werden.
- ▶ Im Schritt 5 wurde festgelegt, welche Produkte produziert werden sollen. Diese wurden in der Sprache der Kunden und Nutznießer/-innen beschrieben und den strukturellen Bedingungen ihres Handlungsfelds angepasst.
- ▶ In Schritt 6 wurden Methoden zur Evaluation des Projekts und seiner Produkte entwickelt, um die Akzeptanz der Zielgruppen und der Alltagspraxis zu erhöhen.

Nützliche Fragen zum Transfer und zur Verbreitung der Projektergebnisse sind:

1. Gibt es bereits genügend Kontakte zu den wichtigsten (potenziellen) Anwender/-innen der Projektinnovation (Betriebe, Verbände, Kammern etc.) oder sind weitere Kontaktaufnahmen notwendig?
2. Ist das Projekt in der Fachöffentlichkeit bereits hinreichend bekannt, oder gibt es noch Informationsbedarf?
3. Werden die Projektmaterialien bereits von Praktiker/-innen außerhalb des Projekts angewandt?
4. Ist eine Schlusskonferenz zur Verbreitung des Projektansatzes und der Produkte geplant?
5. Decken die Veröffentlichungs- und Kommunikationsstrategien des Projekts alle wesentlichen Teile der Fachöffentlichkeit ab?
6. Lässt sich der Projektbeirat stärker für die Verbreitungsaktivitäten des Projekts nutzen?

Darüber hinaus weist die wissenschaftliche Begleitung auf weitere Methoden hin, mit denen die allgemeine Anwendung der Projektergebnisse gefördert werden kann. Zunächst geht es darum, eine stimmige Strategie zu entwickeln, um Organisationen und Schlüsselpersonen über die Ergebnisse des Projekts zu informieren. Bei der Umsetzung dieser Strategie sollte bedacht werden, wie Mitglieder des Projektbeirats davon überzeugt werden können, für die

Projektresultate zu werben. Zum Projektbeirat gehören Vertreter/-innen wichtiger Transferinstitutionen (Unternehmen, Bildungsdienstleister, öffentliche Körperschaften, Sozialpartner etc.). Sie haben zur ständigen Weiterentwicklung des Konzepts beigetragen. Vielleicht können sie auch helfen, die Innovation in ihren eigenen Organisationen zu vermarkten?

Zu *Konferenzen und Workshops*, die sich an eine breitere Fachöffentlichkeit richten, müssen Alltagspraktiker/-innen aus dem Bereich der Berufsbildung eingeladen werden, für den die Innovation einschlägig ist (Manager/-innen, Bildungsberater/-innen, Angestellte etc.). Die wichtigsten Teile der Präsentation sollten von Praktiker/-innen und Mitgliedern der Zielgruppen übernommen werden, die über ihre eigenen Erfahrungen berichten. Die Präsentationen sollten so lebendig wie möglich gestaltet werden. Die Teilnehmer/-innen sollten die Produkte ausprobieren können, sie werden zur aktiven Teilnahme an den Vorführungen aufgefordert, es wird Wert auf die Beurteilung jedes Einzelnen gelegt, die Erlebnisberichte von Teilnehmer/-innen werden öffentlich zugänglich gemacht etc.

Die Entwicklungsgeschichte des Projekts sollte in Form interessanter Fallstudien erzählt werden.

- ▶ Führungskräfte in der Wirtschaft lassen sich leichter von der Wirksamkeit einer Innovation überzeugen, wenn Manager/-innen eines ihnen bekannten Unternehmens mit gutem Ruf, die an der Umsetzung des Projekts beteiligt waren, positive Erfahrungen weitergeben.
- ▶ Ebenso können Transferorganisationen und -gruppen durch einen positiven Bericht von Mitgliedern der Zielgruppe überzeugt werden.

Sprache, Denkweise und Verhaltensgewohnheiten der in das Projekt einbezogenen Gruppen sollten berücksichtigt werden. Vertreter/-innen von deren Organisationen werden dann leichter mit dem Prozess vertraut und sind eher bereit, sich überzeugen zu lassen. Es gilt zu untersuchen, welche Medien vom Zielpublikum der Intervention bevorzugt werden (Internet, Firmenzeitungen, Fachzeitschriften, lokale oder überregionale Presse). Diese sollten gezielt mit Artikeln und Informationen versorgt werden. Indirekte Herangehensweisen sollten ebenfalls genutzt werden. So wird es hilfreich sein, nach Veranstaltungen zu suchen, auf denen die ursprüngliche Bewertung des Bedarfs und der Nachfrage eines Projekts diskutiert wird, und dort einige Teilnehmer/-innen als „Botschafter/-innen“ der entwickelten Innovation agieren zu lassen. Die Einführung von Neuerungen trifft regelmäßig bei einem Teil der Betroffenen auf Widerstand. Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung ist es auch, für Realismus zu werben. Es gilt, sich mit Geduld, Zeit und einem hohen Maß an Frustrationstoleranz zu wappnen.

2.8 Evaluation und Schlussbericht

Die abschließende Evaluation des Vorgehens und der Ergebnisse des Innovationsprojekts ist im Normalfall eine Verpflichtung der wissenschaftlichen Begleitung. Diese Arbeiten werden

Bestandteil des Schlussberichts des Projekts, oder sie werden getrennt in Form einer wissenschaftlichen Publikation dokumentiert (vgl. Tab. 11).

Tabelle 11: Die Projektsequenz 8 – Evaluation und Schlussbericht

Zentrale Themen	Funktionen der wissenschaftlichen Begleitung	
	unterstützen und fördern	forschen und evaluieren
Welche bereits vorhandenen Dokumente können als Grundlage für die Schlussevaluation dienen?	Auswahl publikationsrelevanter Dokumente	Evaluationsbericht:
Was sollte in den Schlussbericht aufgenommen werden, um den Innovationsprozess zu veranschaulichen?	Dokumentation des Interventionsprozesses: Erfolge und Misserfolge	kritische Analyse der Entwicklungsprozesse
Welche Ideen für zukünftige Innovationen können festgehalten werden?	Zusammenstellung aller Produkte und der relevanten Prozess-Benchmarks	Einordnen der Interventionserfahrung in den wissenschaftlichen Diskurs
	Fazit der Entwicklungsarbeit und Hinweis auf weitere Entwicklungsnotwendigkeiten	Empfehlungen für die Programmverantwortlichen

Die wissenschaftliche Begleitung wird in dieser Phase vor allem

- ▶ ihre Reflexionen zu Entwurf, Umsetzung und Erfolg des Projekts im Hinblick auf die Projektziele und Indikatoren zusammenfassen,
- ▶ die Geldgeber und andere Betroffene über Resultate und tatsächliche und mögliche Wirksamkeit des Projekts informieren,
- ▶ Unterstützungsmaßnahmen anregen, die den Praxistransfer des innovativen Konzepts und der zugehörigen Werkzeuge fördern,
- ▶ ihre Ergebnisse im Schlussbericht und weiteren Veröffentlichungen zusammenfassen,
- ▶ zu neuen Ideen für weitere Innovationen anregen.

Die Schlussevaluation und der Schlussbericht können erst dann erstellt werden, wenn die Feldarbeit vollständig abgeschlossen ist. Im Bericht sollte die wissenschaftliche Begleitung den gesamten Innovationsprozess und seine Ergebnisse beschreiben und ihre eigene Sicht und Interpretation des Projektverlaufs darstellen. Dies setzt voraus, dass die Entwicklungsschritte im Projekt kontinuierlich dokumentiert werden.

In welchem Verhältnis steht die „Schlussevaluation“ zu den Selbstevaluationsmaßnahmen, die die wissenschaftliche Begleitung im Projektverlauf initiiert?

Die Schlussevaluation des Projekts ist von besonderem Interesse für externe Evaluatoren und Evaluatorinnen, aber sie ist auch für das Projekt wichtig.

- ▶ Indem sie den Prozess der Selbstevaluation und die Produktorientierung des Projekts gefördert hat, hat die wissenschaftliche Begleitung bereits dafür gesorgt, dass die wichtigs-

ten Informationen gesammelt wurden, die zur Vorbereitung des abschließenden Evaluationsberichts nötig sind.

- ▶ Die Schlussevaluation reflektiert den Lernprozess, der zu einer kontinuierlichen Verbesserung des Konzepts und zu seiner Umsetzung geführt hat. Das Projekt sollte darin nicht nur nachweisen, dass es seine Ziele erreicht hat, sondern auch deutlich machen, auf welche Weise ihm dies gelungen ist.
- ▶ Die Schlussevaluation macht den Grad des Erfolgs im Hinblick auf Projektziele und Kriterien deutlich und stellt den Verlauf des gesamten Entwicklungsprozesses ebenso dar wie die Veränderungen im Umfeld, in dem das Projekt durchgeführt wurde.

Dabei sollten die folgenden Fragen beantwortet werden:

1. Was sind die Antworten auf die Fragen, die den Verantwortlichen des Förderprogramms wichtig sind?
2. Welches waren die interessantesten Entwicklungen im Prozess der Projektdurchführung?
3. Welche quantitativen oder qualitativen Entwicklungen, die auf Grundlage der definierten Indikatoren festgestellt wurden, erlauben Aussagen über die Zielerreichung?
4. Gibt es schon erste Erfahrungen mit der praktischen Anwendung von Projektprodukten außerhalb des Pilotprojekts?
5. Lässt sich anhand des Vergleichs zwischen ursprünglichem Projektansatz und optimierter Variante am Ende des Projekts die Entwicklungsgeschichte der Projektarbeit darstellen?
6. Welche Fragen sind offen geblieben, und welche weiteren Entwicklungsnotwendigkeiten gibt es?

Um die Schlussevaluation und den abschließenden Schlussbericht erstellen zu können, leitet die wissenschaftliche Begleitung eine Reihe von vorbereitenden Arbeiten ein, regt zu gemeinsamer Reflexion im Projekt an und komplettiert die wissenschaftliche Auswertung. Ansatz und Methoden der Schlussevaluation sollten bereits vor Abschluss der Feldtests skizziert werden. Bevor sie mit der Produktion der Schlussevaluation und dem Schlussbericht beginnt, überprüft die wissenschaftliche Begleitung diesen Ansatz noch einmal. Folgende Fragen stehen jetzt im Vordergrund:

1. Liegen alle Produkte und Fallstudien in einer Form vor, die im Schlussbericht als Nachweis für die praktischen Leistungen des Projekts dienen kann?

Es geht dabei um übertragbare Projektprodukte wie: ein transferfähiges Konzept der Innovation, Werkzeuge und Fallstudien. Der Bericht selbst ist nur die Beschreibung des Prozesses, der zu diesen Projektprodukten und -resultaten geführt hat, und die Darstellung von Erfolgen und Schwierigkeiten im Entwicklungsprozess.

2. Werden die Ziel- und die Indikatorenmatrix (vgl. Schritte 2 und 3) verwendet, und wird dargestellt, wie sie im Laufe der Projektumsetzung verändert wurden?

Während die übergeordneten Ziele kaum geändert werden können, können die Arbeitsschritte und die angewandten Methoden aufgrund der Erfahrungen des Entwicklungsprozesses durchaus modifiziert werden. Möglicherweise wurden daher manche Erfolgsindikatoren neu zugeordnet oder gewichtet.

3. Werden die Entwicklung der Arbeitsschritte, der Methoden und Werkzeuge und deren endgültige Fassung beschrieben?

Hier geht es um die Ergebnisse der formativen Evaluation während der Laufzeit des Projekts. Es wird aufgezeigt, wie aufgrund der Rückmeldungen aus der experimentellen Feldarbeit die Planung der Arbeitsschritte kontinuierlich angepasst und verbessert wurde.

4. Werden Erfolge, Schwierigkeiten und Fehler während der Feldarbeit beschrieben?

Projektberichte lesen sich oft eher wie Erfolgsstories, obwohl jeder Kundige weiß, dass die Fortschritte in innovativen Projekten meist alles andere als geradlinig verlaufen. Die Leser/-innen einer Projektbeschreibung lernen jedoch mit Sicherheit mehr, wenn Schwierigkeiten und deren Bewältigung realistisch dargestellt werden, als wenn unglaubliche Beschönigungen das Bild bestimmen.

5. Lassen sich externe Faktoren identifizieren, die die erfolgreiche Umsetzung der Innovation behindern?

Für die Förderung des Transfers im Sinne nachhaltiger Veränderungsprozesse ist die Darstellung der identifizierten externen Innovationshemmnisse von Bedeutung.

6. Wie kann eine sachgerechte Mischung aus qualitativer, quantitativer und anekdotischer Evidenz im Projektbericht erreicht werden?

Wissenschaftliche Begleitung tendiert dazu, mehr qualitative als quantitative Information zu produzieren. Auf diese Weise kann sie wesentliche Beiträge zur Entwicklung neuer Standards oder Benchmarks klientenorientierter Ansätze leisten. Quantitative Informationen beeindruckten eher diejenigen, für die Effektivität und Effizienz von Innovationsprogrammen im Vordergrund stehen. Wann immer der Charakter der Feldarbeit quantitative Aussagen zulässt, sollten diese in den Schlussfolgerungen des Berichts genutzt werden. „Daten und Fakten“ können Informationen prägnanter veranschaulichen und überzeugender wirken als qualitative Argumentation.

Wie oben dargestellt, dienen Formulierung und Messung von Indikatoren vor allem dem Zweck einer transparenten und intersubjektiven Darstellung der Projektintervention und ihrer Resultate. Entsprechend sind es der Charakter der Intervention selbst, das Anwendungsfeld, in dem diese stattfindet, und der Kontext der Intervention, wodurch die Qualität der

Indikatoren und der Messkonventionen vorgegeben wird. Qualitative und quantitative Auswertungen sind also nicht beliebig austauschbar. Es gibt sachliche Gründe für entsprechende Präferenzen im Schlussbericht, die wissenschaftliche Begleitung und Projektteam gemeinsam festlegen.

Die Schlussevaluation dient auch der Reflexion verbleibender Innovationsnotwendigkeiten und ggf. auch der Entwicklung neuer Projektideen durch das gesamte Projektteam. Der Bericht sollte deshalb

- ▶ eine Überarbeitung und Aktualisierung der ursprünglichen Problemanalyse enthalten und
- ▶ Probleme und Handlungserfordernisse skizzieren, die während der Feldarbeit aufgedeckt wurden.

3. Wissenschaftliche Begleitung in Innovationsprogrammen als „Action Research“?

Es gibt vielfältige Übereinstimmungen zwischen der Praxis wissenschaftlicher Begleitung von Modellversuchen und der Praxis von Aktionsforschung außerhalb Deutschlands, sowohl was die Zielsetzung und methodologischen Bezüge als auch was „handwerkliche“ Aspekte der Durchführung des Forschungs- und Entwicklungsprozesses betrifft:

- ▶ Für beide Forschungstraditionen sind eine Dualität von Forschen und Entwickeln und deren zyklische Verwobenheit in fortlaufenden Prozessen von Erkenntnis und praktischer Handlung kennzeichnend.
- ▶ Angestrebt wird eine Partizipation der Praktiker/-innen am Forschungsprozess mit dem Ziel des „Empowerment“ und der kontinuierlichen Verbesserung von Handlungspraxis.
- ▶ Die wissenschaftliche Begleitung übernimmt die Doppelrolle von Prozessbegleitung und -unterstützung einerseits, Forschung andererseits.
- ▶ Den Ausgangspunkt der Forschung bilden konkrete Probleme von Praktikern und Praktikern, deren Erkenntnis- und Entwicklungsinteressen den Prozess maßgeblich bestimmen.
- ▶ Die Wahl qualitativer und/oder quantitativer Methoden wird pragmatisch mit Blick auf die Erfordernisse des praktischen Entwicklungsziels getroffen.
- ▶ Die Forschung emanzipiert sich von falsch verstandenen neopositivistischen Vorstellungen über experimentelle oder quasi-experimentelle Untersuchungsdesigns.

Wissenschaftliche Begleitung nutzt in ihrer täglichen Praxis häufig Verfahren der Aktionsforschung. Schon deshalb ist ein verstärkter Erfahrungsaustausch im internationalen Raum wünschenswert. Er ermöglicht es, die eigene Forschungspraxis zu spiegeln und Anregungen zu übernehmen. Die Debatten um „Action Research“ und „Participatory Action Research“ außerhalb Deutschlands verdeutlichen, dass mit diesem Forschungs- und Entwicklungsansatz

eine Projekt- und Innovationsstrategie eingeschlagen wird, die nicht nur die wissenschaftliche Begleitung, sondern alle am Projekt beteiligten Akteure betrifft (STAHL 2005). Der Aktionsforschung geht es nicht um einen Erkenntnisprozess, durch den im Nachgang Handlung ausgelöst werden soll. Es geht von Anfang an um praktisches Handeln, das untersucht, verändert und erneut untersucht wird, und zwar während des Forschungsprozesses und durch die teilnehmenden Praktiker/-innen selbst. Aktionsforschung ist auch keine eigentümliche Variante von Beratung. Vielmehr zielt sie auf gemeinsame Erkenntnisprozesse durch und für die praktisch Handelnden im Untersuchungsfeld. Schließlich ist Aktionsforschung auch keine Methode, mit der quasi-vikarisch gut gemeinte Handlungsrezepte „von oben nach unten“ implementiert werden. Vielmehr versteht sie sich als grundsätzlich demokratischer, selbst bestimmter Prozess, in dem die Beteiligten Subjekte und nicht bloße Objekte von Forschung sind und Vorhaben und Resultate der Untersuchung bestimmen. Die Rollen von Forscher/-innen und „Beforschten“ sind interaktiv angelegt. Für beide Seiten stehen die Lernprozesse im Mittelpunkt des gemeinsamen Vorhabens.

Die Teilhabe der Forscher/-innen an Entwicklungs- und Lernprozessen ist nicht Mittel zum Zweck, gewissermaßen ein Zugeständnis, das den Zugang zum Feld erleichtert. Sie ist wesentlich für das Verstehen von Veränderung. Es geht darum, Problemlösungsprozesse methodisch kontrolliert zu begleiten und die darin eingeschlossenen Erkenntnisprozesse explizit zu machen. Nicht deduktive Formen der Überprüfung vorgegebener Hypothesen stehen dabei im Vordergrund, sondern Theoriebildung auf Basis empirischen Materials (des praktischen Handelns). Solche Lernprozesse im Zyklus von Forschen und Handeln schließen ein „double loop learning“ ein: Herrschende Werte und Interpretationsmuster werden beständig darauf befragt, ob und inwieweit sie zu anstehenden Problemlösungen beitragen oder diese verhindern.

Aktionsforschung als Methode zur Beförderung von Entwicklungsprozessen bringt Forscher/-innen ein Stück weit in die Rolle von Beratern und Beraterinnen oder „change agents“. Methoden und Techniken, die für derartige Beratungs- und Moderationsprozessen relevant sind, werden ebenso analysiert (JAKOBSEN 1997; DICK 1996) wie die eher intrapersonalen Konsequenzen, die dieser Rollenwechsel nach sich zieht.

Interessant an den Debatten zu „Action Research“ ist die Tatsache, dass das Spannungsverhältnis von Forschung und Intervention und damit die Doppelrolle des in Handlungszusammenhänge involvierten Forschers keineswegs defensiv entlang am Ideal experimenteller Sozialforschung diskutiert wird. Durchaus selbstbewusst wird ein neues Verständnis von „Action Research“ als Methode der Integration von Forschung und praktischer Entwicklung etabliert. Aus dieser Perspektive gibt es kein Problem einer ungenügenden Trennung von Forschung und Intervention. Gesucht werden vielmehr gerade Lösungen für ihre möglichst bruchlose Integration. Gerade diese Integration verspricht im Verständnis von „Action Research“ optimale Resultate auf beiden Seiten: Erkenntnisgewinn einerseits und optimale Entwicklungsprozesse andererseits.

Partizipation als zentrales Element der Aktionsforschung bekommt durch den sozialen Wandel und durch das Erfordernis, Innovationsprozesse bewusst zu steuern, eine neue Bedeutung. Abgesehen von der forschungsethischen Dimension von Aktionsforschung (es sind die Interessen der Betroffenen, die zählen) sind es funktional-strategische Überlegungen, die für partizipative Vorgehensweisen sprechen. „Entwicklungsprozesse müssen praktikabel, fair und nachhaltig sein. Dafür ist die Teilhabe der Stakeholder zentral, weil

- ▶ sie mit der beforschten Situation vertraut sind und daher fähig, die wesentlichen Sachverhalte klar zu schildern,
- ▶ sie die Geschichte kennen, die bisherigen Entwicklungsversuche, und Bescheid wissen über kulturellen akzeptablen Wandel,
- ▶ sie selbst handlungsfähig sind und sehr genau die Passgenauigkeit von Lösungen für ihre besondere Umgebung einschätzen können,
- ▶ sie auch nach Abschluss des Forschungsprojekts da sein werden und ihr Handeln kontinuierlich verbessern können, da sie im Projekt viel über die relevanten Sachverhalte gelernt haben,
- ▶ sie während des Prozesses neue soziale Verhältnisse entwickelt haben, die ihr Handeln unterstützen helfen,
- ▶ sie schließlich als Gruppe häufig die besseren Lösungen initiieren, als ein einzelner Forscher dies könnte.“ (UHLMANN 1995, zitiert nach STAHL 2005)

Dem Begriff des „Stakeholders“, der für unmittelbar oder mittelbar von der Entwicklung betroffene Personen oder Institutionen steht, kommt eine Schlüsselstellung zu, wenn es darum geht, Partizipation herzustellen und technisch zu organisieren. Aktionsforschung sieht in der engen Verflochtenheit von Forschen und Handeln nicht „kontaminierende“ Prozesse, die den wissenschaftlichen Ansatz verfälschen. Auch die Identifikation der Forscher/-innen mit den „Beforschten“ oder den Stakeholdern der Projekte gilt nicht als Problem, sondern als notwendige Voraussetzung für die Erarbeitung von Verstehen und Erkenntnisgewinn. Movens der Aktionsforschung ist, wie das bei jeder Art von Forschung der Fall ist, die Notwendigkeit, Wissen zu erwerben, um kompetent handeln und gewünschte Veränderungen ins Werk setzen zu können. Während experimentelle Forschung, die in der Tradition neopositivistischer Forschungslogik steht, dieses „Um-zu“, den Zweck der Forschung, aus dem Forschungsprozess zu eliminieren versucht, besteht Aktionsforschung darauf, diese Zwecke im Wechselspiel von Intervention und Reflexion präsent zu halten.

Konzeptionelle *Unterschiede* zwischen den Ansätzen von Aktionsforschung und wissenschaftlicher Begleitung betreffen das Verhältnis von *besonderer* Erfahrung in spezifischen Problemlösungsprozessen und deren Bedeutung für den *allgemeinen* Erkenntnisgewinn. Während wissenschaftliche Begleitung in Innovationsprojekten geradezu programmatisch darauf verpflichtet ist, die besonderen Erfahrungen, etwa von beruflicher Weiterbildung in einem speziellen Unternehmen, so aufzubereiten, dass sich allgemeine und damit transfe-

rierbare Erkenntnisse ableiten lassen, ist für Aktionsforschung der Erkenntnisprozess immer untrennbar in praktisches Handeln und konkrete Problemlösung inkorporiert. Insofern zielt Aktionsforschung auch nicht auf transferierbare allgemeine Erkenntnisse. Es geht ihr um die je besonderen Erkenntnisse, die aus einer Handlungssituation und für diese generiert werden.

Der Diskurs zwischen beiden Positionen hat eine Reihe methodologischer und pragmatischer Implikationen, von denen einige wenige als offene Fragen skizziert werden sollen:

- ▶ Können überhaupt allgemeine Aussagen auf Basis besonderer Erfahrungen getroffen werden?
- ▶ Ist es ein Verstoß gegen die Emphase des Empowerment, wenn versucht wird, gewonnene Problemlösungen auf andere Gruppen von Akteuren zu übertragen?
- ▶ Ist überhaupt Transfer von Problemlösung möglich, oder muss diese immer erneut erarbeitet werden?
- ▶ Lässt sich die Bottom-up-Logik (oder die demokratische Emphase) von Aktionsforschung mit der Transferfunktion von wissenschaftlicher Begleitung vereinbaren?

Wie immer die Beantwortung dieser und weiterer Fragen im Diskurs zwischen wissenschaftlicher Begleitung und Aktionsforschung aussehen mag – aus der Sicht von Innovationsprogrammen und der mit ihnen verbundenen Transfer-Erwartungen dürfte die erfahrungsgesättigte Auseinandersetzung mit Handlungsforscher/-innen allemal spannende Resultate zeitigen.

Literatur

- DICK, Bob: Managing change, o. O. 1996. – URL: <http://www.aral.com.au/resources/change.html> (Stand: 24.04.2017)
- DÖRING, Ottmar; FREILING, Thomas; GELDERMANN, Brigitte: Programmnavigation als Aufgabe wissenschaftlicher Begleitung von Modellversuchen in der beruflichen Bildung – Zur Bewältigung von Spannungsfeldern zwischen Programmintention und Projektinnovation. In: HOLZ, Heinz; SCHEMME, Dorothea (Hrsg.): Wissenschaftliche Begleitung bei der Neugestaltung des Lernens: Innovation fördern, Transfer sichern, Bielefeld 2005, S. 263–274
- HOLZ, Heinz; SCHEMME, Dorothea (Hrsg.): Wissenschaftliche Begleitung bei der Neugestaltung des Lernens, Innovation fördern, Transfer sichern. Bonn 2005
- JAKOBSEN, Henning: Bringing Managers into Action Research. Cartagena 1997
- KROMREY, Helmut: Evaluation, ein vielschichtiges Konzept. In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis (2001) 2, S. 105–131
- KUTT, Konrad: Den Transfer gestalten. Aber wie? Für eine bessere Umsetzung von Modellversuchsergebnissen durch die „Management des Transfers“. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (2001) 2, S. 28–32
- SEVERING, Eckart: Wozu Modellversuche? Zum Verhältnis von Modellversuchsforschung und Berufsbildungspolitik. In: ALBRECHT, Günter; BÄHR, Wilhelm H. (Hrsg.): Berufsbildung im Wandel. Zukunft gestalten durch Wirtschafts-Modellversuche, Berlin/Bonn 2005, S. 18–26

- STAHL, Thomas: Innovationsprojekte managen durch Selbstevaluation. Ein Leitfaden zum reflexiven Projektmanagement (unveröffentlichtes Manuskript). Regensburg 2001
- STAHL, Thomas: Internationales Monitoring zum Programmteil „Lernen im sozialen Umfeld“ (LiSU). Wissenschaftliche Begleitung in LiSU. Statusbericht 12: 31.03.2005. Berlin 2005. – URL: http://www.abwf.de/content/main/publik/monitoring/LiSU/88_monilisu_05_12.pdf (Stand: 24.04.2017)
- STAHL, Thomas: Wissenschaftliche Begleitung und Innovationstransfer. In: HOLZ, Heinz; SCHEMME, Dorothea (Hrsg.): Wissenschaftliche Begleitung bei der Neugestaltung des Lernens: Innovation fördern, Transfer sichern. Bielefeld 2005, S. 231–262
- UHLMANN, Vikki: Action research and participation. – URL: <http://www.aral.com.au/resources/partic.html> (Stand: 24.04.2017)

Hildegard Macha, Hiltrun Brendler, Stefanie Hitzler, Elena Spiegler

Verändern und Forschen – Interventionsprozesse mit Gender und Diversity in Unternehmen steuern und messen

Gleichstellung und die Förderung von Vielfalt haben zunehmende Bedeutung für Unternehmen in Bezug auf Fachkräftesicherung, aber auch die innovative Neugestaltung der Führungskultur. Mitarbeiter/-innen suchen mehr Möglichkeiten der Vereinbarkeit und fordern Leistungen des Arbeitgebers. Das hier vorgestellte Projekt hat kleine und mittelständische Unternehmen mit der Gender- und Diversity-Strategie darin beraten, sich für die Zukunft fit zu machen durch Erhöhung der Geschlechtergerechtigkeit und die Förderung von Vielfalt. Das Untersuchungsdesign und die Ergebnisse werden vorgestellt. Insbesondere das Thema der Steuerung von Transformation mit der Methode des Transformativen Organisationalen Lernens wird erörtert und Lösungen vorgestellt.

1. Einleitung

Gestaltungsbasierte organisationspädagogische Forschung ist insofern innovativ, als sie von einer Einheit aus Verändern und Forschen getragen wird (GÖHLICH u. a. 2014; MACHA 2014a, 2014b, MACHA 2015). Das Projekt „ZUG – die Zukunft im Unternehmen gestalten mit Gender und Diversity“ ist ein solches Vorhaben (2013–2015, Berufsbildungszentrum Augsburg GmbH, Förderung durch den Europäischen Sozialfonds). Es stellt ein organisationspädagogisches Projekt dar, das Interventionen in kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) zum Thema Gender und Diversity mit der Organisationsforschung verbindet (MACHA/BRENDLER 2014). Dies bedeutet, die Implementation von zielgebundenen Transformationen in einer Organisation mit Wirkungsforschung zu kontrollieren (SUAREZ-HERRERA ua. 2009; HAGER/PATRY/BREZING 2000). Dadurch entsteht eine bipolare und zugleich integrative Orientierung in der organisationspädagogischen Forschungspraxis.

In dem hier vorgestellten Projekt orientieren sich die Interventionen an festgelegten normativen Zielen von Gender und Diversity sowie der größtmöglichen Partizipation der Stakeholder in den Unternehmen. Sowohl die Projektplanung und -konzeption, die Entwicklung des Forschungsdesigns als auch die Praxisinterventionen in Form von unterschiedlichen Weiterbildungsformaten folgen wissenschaftlichen Theorien. Dadurch entsteht ein Vorgehen in drei Schritten (MACHA/BRENDLER 2014; MACHA/HITZLER/SPIEGLER 2016):

- ▶ Entwicklung des theoretischen Rahmens aus Organisationspädagogik (GÖHLICH u. a. 2014), Transformativem und Organisationalem Lernen (MEZIROV 2010; TAYLOR/CRANTON 2012; SCHILLING/KLUGE 2008), Gender- und Intersektionalitätsforschung (ACKER 1998; MACHA 2014 a; 2014b; MACHA/BRENDLER 2014),
- ▶ Operationalisierung der Theorie für die Intervention in der Praxis: Steuern von Interventionsprozessen durch Gender und Diversity mit Transformativem Organisationalem Lernen (TOL),
- ▶ Operationalisierung der Theorie für die Wirkungsforschung.

Ausgangspunkt für die Arbeit mit den Unternehmen ist die nach wie vor bestehende horizontale und vertikale Segregation von Frauen und Männern am Arbeitsmarkt. Ziel ist es, diese abzubauen und mehr gelebte Chancengleichheit sowie allgemein mehr Wertschätzung unterschiedlicher Potenziale im Sinne von Diversity-Management zu erreichen. Das Ziel der Unternehmen ist es, langfristig Fach- und Führungskräfte zu gewinnen und zu binden. Es entsteht so ein Prozess der Transformation anhand der Ziele des Gender und Diversity und zugleich eine koproduktive Wissensgenerierung zusammen mit den Unternehmen, indem in einem ständigen strukturierten Austausch voneinander gelernt wird. Die Begleitforschung dokumentiert diesen partizipativen Transfer in die Praxis. Das Projekt ist multiperspektivisch an den Zielen der Unternehmen orientiert und prüft empirisch die Anwendbarkeit der Inhalte von Gender und Diversity sowie der Methoden der Intervention. In diesem Beitrag wird nach einer kurzen Einführung in die Rahmendaten des Projekts ZUG (Kap. 2) deshalb vor allem die Methodik der Intervention und die Steuerung der Transformationsprozesse in den Unternehmen dargestellt (Kap. 3) und anschließend anhand der Evaluationsdaten die Wirksamkeit der Steuerung und der Intervention insgesamt belegt (Kap. 4 und 5). Das anschließende Fazit wägt Input, Output, Outcome und Barrieren gegeneinander ab und zieht Schlüsse für zukünftige Anwendungsfelder zur Selbstanwendung in Unternehmen.

2. Das Projekt ZUG

Organisationsforschung zur Erfassung der Wirksamkeit von Interventionen in der Praxis ist von hoher Bedeutung für die Förderung und Erfassung von Innovationen und ihre Übertragung in die Breite. Die theoretischen Bezüge des Projektes speisen sich maßgeblich aus den oben genannten drei Forschungsthemen: der Organisationspädagogik, dem Transformativem und dem Organisationalen Lernen sowie der Gender- und Intersektionalitätsforschung. Dabei bilden die beiden Erstgenannten die Grundlage für die Intervention in der Praxis mit dem weiterentwickelten Lernmodell „Transformatives Organisationales Lernen“, aber die Gender- und Intersektionalitätsforschung bietet die wissenschaftliche Grundlage für das Projekt und seine normativen Zielsetzungen (MACHA 2014a; 2014b; MACHA/BRENDLER 2014; GENZ/SCHRAUDNER 2015). Die innovative Kraft der Ziele und Werte von Gleichstellung und die Wertschätzung

von Vielfalt für die Unternehmen überzeugen die Führungskräfte. Sie erkennen die Vorteile einer partizipativen Führung, die mit der Strategie des Projekts nahegelegt wird. Die Begriffe *doing gender* und *doing difference* bezeichnen die empirische Evidenz, dass Ungleichheit durch Menschen in Interaktionen aktiv hergestellt wird und demnach auch wieder verändert werden kann (ACKER 1998; WINKER/DEGELE 2009). In der *gendered organization*, die Exklusion von Frauen und Migranten praktiziert, sind patriarchale und hierarchische Strukturen gegeben, die Gerechtigkeit tendenziell verhindern. Die Weiterbildung im Projekt zielt darauf, mehr Gerechtigkeit und Vielfalt zu ermöglichen. Die wissenschaftliche Evaluation erfasst die Effekte und Risiken von pädagogischer Weiterbildung als Initiierung von organisationalem Lernen und reflektiert die Erfolge und Barrieren anhand der Rahmenbedingungen und Ziele. Praxis wird so zum Impulsgeber für reflexive und aktionsorientierte Organisationsforschung, um Konzepte zu entwickeln und Modelle zu erproben.

Das Projekt „ZUG – Die Zukunft im Unternehmen gestalten mit Gender und Diversity“ ist ein Programm mit hohem Innovationspotenzial. Mit 20 überwiegend kleinen und mittleren Unternehmen wurde an der Verbesserung von Gleichstellung und Wertschätzung von Vielfalt gearbeitet. Dabei wurden zunächst für jedes Unternehmen passend zu den jeweiligen Voraussetzungen und Bedarfen konkrete Gender- und Diversity-Ziele entwickelt. Anhand dieser Zielsetzungen wurden dann inhaltlich abgestimmte Weiterbildungsformate durchgeführt. Geschäftsleitungen, Führungskräfte und Multiplikator/-innen der Unternehmen wurden befähigt, für sich und die Organisation neue Gender- und Diversity-Praktiken zu reflektieren sowie Gender- und Diversity-Maßnahmen optimal umzusetzen. Es wurde ein theoriebasiertes, didaktisch-methodisches Modell für die Weiterbildungsinterventionen entwickelt: „Gender und Diversity mit Transformativem Organisationalem Lernen (TOL) im Unternehmen ist ein partizipatives, genderkritisches, pädagogisches und an gleichstellungspolitischen und ethischen Zielen orientiertes Handeln, das Lernvorgänge der Stakeholder anregt und unterstützt und dadurch neue Handlungsoptionen und -freiräume eröffnet“ (MACHA 2014a). Wichtige Entscheidungsträger/-innen entwickeln Gender- und Diversity-Kompetenz und können diese als Multiplikator/-innen in die Organisation hineintragen (MACHA 2014a).

Die Projektstrategie ist dadurch begründet und notwendig, dass die Unternehmen ein Defizit an Gleichstellung und dem proaktiven Managen und Anerkennen von Vielfalt aufweisen (BMSFSJ 2011, Charta der Vielfalt 2011). Gleichzeitig verfügen gerade kleine und mittlere Unternehmen häufig über geringe Weiterbildungsressourcen, sie sind somit auf externe Berater/-innen angewiesen. Das Thema „Frauen in Führungs- und Entscheidungspositionen“ ist ein Beispiel für diese Ausgangslage: Auf den höheren Hierarchieebenen sind Frauen in der Wirtschaft deutlich unterrepräsentiert (BMFSFJ 2014; 2013; HOLST/KIRSCH 2015). Durch den Mangel an qualifizierten Frauen in Entscheidungspositionen gehen Wachstums- und Innovationspotenziale verloren, denn gemischtgeschlechtliche Gruppen zeichnen sich durch eine höhere finanzielle Performanz und eine konstruktivere Zusammenarbeit aus (MCKINSEY & COMPANY 2010; 2013; GENZ/SCHRAUDNER 2015; SINGH u. a. 2004). Die unter-

nehmenskulturell immanenten Ausschlussmechanismen sind eingebettet in Geschlechterverhältnisse, deren Manifestationen in entsprechenden Praktiken im Unternehmensalltag und in Führungsleitbildern fest verankert sind. Erst durch Interventionen wie Gender- und Diversity-Weiterbildung sowie die Implementierung von Gender- und Diversity-Maßnahmen im Unternehmen kann eine Sichtbarkeit für bestehende Benachteiligungen erfolgen (MACHA 2014a; 2014b; MACHA/BRENDLER 2014; MACHA/HITZLER/SPIEGLER 2016). Es gilt, die humanen Werte von Gleichstellung mit der ökonomischen Logik eines Wirtschaftsunternehmens zu verbinden. Die Prinzipien der Intervention, die in der Wirksamkeitsstudie empirisch auf Anwendbarkeit und Effizienz überprüft werden, sind Zielorientierung und Partizipation. Der Nutzen für die Unternehmen liegt in der Behebung des Fachkräftemangels durch die Rekrutierung, Entwicklung und Bindung von Mitarbeiter/-innen.

3. Die Methodik der Intervention: Steuerung des Transformationsprozesses zu Gender und Diversity in den Unternehmen

Die Steuerung des Transformationsprozesses in der Zusammenarbeit mit den 20 Unternehmen erfolgte auf mehreren Ebenen und durch unterschiedliche Steuerungsmethoden. Steuerung bedeutet, ausgehend von Werten und Normen einen Ist- und einen Sollzustand zu definieren, gezielte Interventionen nach bestimmten Kriterien zu planen und durchzuführen und dabei so auf Entwicklungen und Dynamiken zu reagieren, dass der Sollzustand (Ziele) erreicht werden kann (ANGERMEIER 2015). Die Zielorientierung der Intervention bedeutete also zum einen eine indirekte Steuerung über die Normen und Werte von Gender und Diversity und zum anderen eine direkte Steuerung über Zielvereinbarungen mit den Unternehmen. Es galt, diese beiden Orientierungen und Wissenslogiken so miteinander zu verknüpfen, dass neue chancengerechtere Praktiken in den Organisationen Einzug halten und die Organisationen lernen und sich verändern konnten, wobei flexibel die systemischen Dynamiken berücksichtigt wurden. Die Methode des Transformativen Organisationalen Lernens (TOL) fundierte die Interventionspraxis, jedoch bleibt das organisationale Lernen ein ergebnisoffener Prozess (MACHA/BRENDLER 2014, S. 333). Auf drei Ebenen wurde der Transformationsprozess in den Unternehmen gesteuert, die eng miteinander verwoben sind: Individuum, Gruppe und Organisation.

3.1 Steuerung des Transformationsprozesses im Projekt ZUG

Das Vorgehen bei der Steuerung des Projektes richtete sich an sechs Schritten aus. In der Praxis sind diese nicht chronologisch, sondern kreisförmig zu denken, und das Vorgehen gleicht eher einer dynamischen Bewegung.

1. Strategische Ausrichtung des Projekts ZUG: Zusammen mit den Firmen wurden eine Vision, ein Leitbild und konkrete Ziele innerhalb des Gender- und Diversity-Projekts be-

stimmt. Dieser erste Schritt ist essenziell dafür, dass die normativen Gender- und Diversity-Ziele mit den Unternehmenszielen in Übereinstimmung gebracht und anschlussfähig für die gewinnorientierte Unternehmenslogik sind. In diesem Schritt wurden durch die Trainer/-innen theoretische Bezüge zu Gender und Diversity vermittelt und mit den Zielen des Unternehmens verknüpft. Das führte zum Lernen der einzelnen Akteur/-innen der Unternehmen.

2. Commitment und Ressourceneinsatz: Gender- und Diversity-Vorhaben können nur dann erfolgreich durchgeführt werden, wenn die Geschäftsleitung aktiv hinter dem Projekt steht und dafür sowohl zeitliche als auch finanzielle Ressourcen bereitstellt. Demnach war es hier wichtig, dahingehend zu steuern, dass das Commitment der Geschäftsleitungen gegeben und für die gesteckten Ziele auch ausreichend Ressourcen verfügbar waren.
3. Verantwortlichkeiten und Aufgaben: Durch die Bestimmung verantwortlicher Multiplikatoren und Multiplikatorinnen (Change-Teams) in den Unternehmen konnten das Lernen Einzelner, die Entwicklung und Umsetzung von einzelnen Maßnahmen und Konzepten sowie der Transfer des neu Gelernten in die Organisation ermöglicht werden. Diese Multiplikator/-innen sind die Keimzellen für den Transformationsprozess in den Unternehmen, die das organisationale Lernen ermöglichen.
4. Kommunikation: Für die Steuerung des Transformationsprozesses ist eine gezielte firmeninterne und -externe Kommunikation essenziell, sowohl innerhalb des Unternehmens als auch zwischen dem ZUG-Projekt-Team und dem Unternehmen.
5. Wissensaufbau und gezielte Maßnahmen im Personalmanagement: Wissensaufbau geschah durch Weiterbildung und Handbücher zu Gender und Diversity, insbesondere in Bezug auf die personelle Kompetenz und die Methodenkompetenz, um Gender und Diversity im Unternehmen und im eigenen Arbeitsbereich konkret anwenden zu können.
6. Erfolgskontrolle: Anhand der Evaluationsdaten wurde, zusammen mit dem unternehmenseigenen Resümee, die Überprüfung der Zielerreichung sowie die Identifikation von förderlichen und hinderlichen Faktoren beim Lernen der Organisation ermittelt.

3.2 Die Steuerung des Lernens der Unternehmensvertreter/-innen und der Transfer in die Organisation

Das Vorgehen bei der Steuerung des Lernens der Unternehmensvertreter/-innen wird oben unter Schritt fünf bereits als Wissensaufbau skizziert. Das Modell des TOL wurde dafür entwickelt, die abstrakten und komplexen Konstrukte Gender und Diversity für Einzelne, Gruppen und Organisationen anschlussfähig zu machen und die Transformation bestehender benachteiligender Praktiken zu ermöglichen. Das TOL ist die Grundlage für die methodisch-didaktische Konzeptionierung der einzelnen angewandten Weiterbildungsformate im Projekt. Es enthält sechs Schritte und die drei Ebenen Individuum, Gruppe und Organisation. Im ersten und zweiten Schritt wird *Awareness* und *Deconstruction* zum Thema. Sie setzen

beim Individuum an und haben zum Ziel, Bewusstsein zu schaffen hinsichtlich eigener diskriminierender Haltungen und Handlungen und deren Konsequenzen in der Organisation sowie diese auf Basis von Informationen aus der Gender- und Gleichstellungstheorie zu reflektieren. Der dritte Schritt *Reframing* bezieht sich auf die Entwicklung und Einübung alternativer Diversity-gerechter Praktiken anhand von Übungen in der Gruppe. Dieser Schritt setzt in der Gruppe an und geht über das Lernen des Einzelnen hinaus in das Lernen in der Gruppe. Im vierten Schritt *Negotiation* werden die neuen Praktiken im Kontext des Unternehmens diskutiert und diskursiv in die bestehenden Praktiken integriert. Indem Einzelne oder eine Gruppe diese neuen Praktiken in der Organisation umsetzen, stoßen alte und neue Realitäten aufeinander. Dieser Schritt ist deshalb oftmals geprägt von Methoden, um Räume für Transformationen im Unternehmen zu schaffen, die selten linear verlaufen. Der fünfte Schritt *Implementation* sorgt für die Nachhaltigkeit und Verbindlichkeit der neuen Praktiken im Unternehmen. Sie werden durch Artefakte unterstützt und formell verbindlich. Unternehmens-Leitbilder, Gesprächsleitfäden für Mitarbeiter/-innen, Führungsleitfäden usw. verändern langfristig und nachhaltig die Struktur und Kultur der Unternehmen in Richtung der Zielsetzungen. Im sechsten Schritt *Lernstufen* werden durch Reflexion Lernprozesse der Einzelnen und der Organisation angestoßen, die sowohl das Single Loop Lernen (einfaches Lernen) als auch das Double Loop Lernen (reflektierendes Lernen) (ARGYRIS/SCHÖN 1978) sowie das wertorientierte Lernen der Lernstufe III, das sich auf veränderte Sinngebungen richtet, fördern (BATESON 2014). So kann organisationales Lernen nachhaltig verankert werden. Zudem entsteht auch zwischen den Unternehmen, also im interorganisationalen kollektiven Lernprozess, Raum für Reflexionen.

3.3 Steuerung des Lernens der Organisation

Die Ebene der Organisation ist bereits Bestandteil der gesamten Prozesssteuerung in sechs Schritten als auch des TOL in sechs Schritten, aber entscheidend für die Erreichung der Ziele war die Begleitung und Steuerung des Transfers von Inhalten, neuen Praktiken, erstellten Artefakten und von Lernerfolgen der einzelnen Multiplikatoren/Multiplikatorinnen in das Unternehmen und die Alltagspraktiken hinein. Deshalb wurde dieser Prozess insbesondere eng durch intensive Begleitung und das Coaching der Multiplikatoren und Multiplikatorinnen gesteuert. Dies erfolgte durch die Anwendung besonderer Methoden wie Analyse von Widerständen, gezielte Kommunikation, Umsetzungsplanungen sowie Pilotierungen einzelner Programme etc.

4. Das Forschungsdesign der partizipativen Evaluation

Das Forschungsdesign der Evaluation zur Überprüfung der Wirksamkeit, der Akzeptanz und des Transfers sah vor, Daten der Unternehmen zu Gender und Diversity per Online-Frage-

bogen I zu erheben, die bei der Zieldefinition durch die Unternehmensvertreter/-innen zugrunde gelegt wurden (MACHA/HITZLER/SPIEGLER 2016). Die Erhebungs- und Auswertungsmethodik der digitalen „Ziel- und Prozessraster“ – das sind aufbereitete Übersichten zu den Zielen aller Unternehmen im Projekt – wurde eigens für das Projekt entwickelt. Darunter versteht man, für jedes Unternehmen und vergleichend über alle Unternehmen hinweg die Ziele und den Prozess der Transformation datenbezogen abzubilden. Im Prozessverlauf wurden sie durch Protokolle aus den Jours fixes jeweils aktualisiert. Die beiden für das Projekt entwickelten Methoden der Evidenzbasierung sind die Verlaufs- und die Strukturanalyse.

4.1 Verlaufsanalyse

In der Verlaufsanalyse wurde deskriptiv die Arbeit der Change-Teams – mit Beteiligung der Geschäftsführungen – entlang der Ziele dokumentiert und so ein Monitoring zur Zielerreichung durchgeführt. Es erfolgte eine permanente Prozessevaluation zur Begleitung der unternehmensinternen Veränderungsprozesse. Dafür wurden bereits zu Beginn der Intervention digitale Zielraster zu den einzelnen Unternehmen angelegt. Die operative Arbeit wurde durch einen Kick-off-Workshop eingeleitet, bei dem sowohl die Ergebnisse der Gender-Diversity-Daten-Analysen anhand des Online-Fragebogens I in den Unternehmen dargestellt als auch bereits grundlegendes Wissen zu Gender und Diversity vermittelt wurden. Damit wurde das Commitment gesichert und die Ziele verbindlich dokumentiert. Die Ziele wurden den drei Themenblöcken Personalgewinnung, Personalentwicklung und Personalbindung zugeordnet und den Kategorien entsprechend in die unternehmensspezifischen wie auch das unternehmensübergreifende Zielraster eingetragen. Die Themen des Bereichs Personalgewinnung wurden insgesamt 18 Mal als Weiterbildungsbedarf der Unternehmen angegeben, z. B. Themen wie „Rekrutierung von Personal“, die „Attraktivität“ des Unternehmens als Arbeitgeber steigern usw. Die Themen des Bereichs Personalentwicklung (Unternehmens-, Mitarbeiter/-innen- und Führungskräfteentwicklung) wurden insgesamt 53 Mal, also am häufigsten als Weiterbildungsbedarf angegeben, zum Beispiel „Führung“, „Organisation“, „Leitbild“, „Diversity-Strategie“, „Personalentwicklung“, „Strategieentwicklung“ und „Datenerhebung“. Die Themen des Bereichs Personalbindung wurden insgesamt 38 Mal gewünscht, zum Beispiel „Eltern- und Familienzeit“, „Arbeitszeitmodelle“, „Ältere Mitarbeiter/-innen“ und „Eintritts-/Austrittsmanagement“.

Die insgesamt 109 vereinbarten Unternehmensziele zur Gender- und Diversity-gerechten Personalgewinnung, Personalentwicklung und Personalbindung wurden nun durch inhaltliches Wissen in Weiterbildungs-Workshops unterstützt, ebenfalls durch themenspezifische „Handbücher“ als praktische Handlungsleitfäden und Informationsträger. Wissen und Handlungskompetenz zu Gender und Diversity wurden durch Inhouse-Workshops, z. B. Überarbeitung des Leitbilds und der Unternehmensphilosophie, Gender- und Diversity-gerechte Kommunikation, Potenzialerkennung oder durch unternehmensübergreifende Workshops

(z. B. zur gendersensiblen Führung, gendersensiblen Personalentwicklung, Vereinbarkeit von Familie und Beruf, Wissensmanagement) vermittelt.

Von nahezu allen Unternehmen wurden alle Ziele erreicht. Lediglich bei vier von 20 Unternehmen lagen gravierende Hindernisse bei der Umsetzung der Ziele vor (z. B. Expansion der Firma, Insolvenz, Vakanzen bei den Führungskräften und dadurch personelle Engpässe, fehlendes Commitment der Geschäftsführung usw.). Abgeschlossen wurde die Projektarbeit durch einen Online-Fragebogen II, der den Hauptansprechpartnern/-partnerinnen der Unternehmen (Change-Team-Mitglieder) zugeschickt wurde und neben einem umfangreichen Feedback zur Projektdurchführung und den Angeboten im Projekt eine Einschätzung des Lernerfolgs und des Transfers in die Unternehmenspraxis beinhaltete, ein Resümee zur Zusammenarbeit im Change-Team und mit der Geschäftsleitung, eine Einschätzung der Zielerreichung sowie die Abfrage der zentralen Erfolge beziehungsweise Barrieren im Unternehmen. Ein Abschluss-Workshop in den Unternehmen, der einen Rückblick zur Nachhaltigkeit des Gender- und Diversity-Managements enthielt, beendete das Projekt.

4.2 Strukturanalyse: Output und Outcome

In der Strukturanalyse wurde ermittelt, wie die 20 Unternehmen auf die Intervention mit den normativen Vorgaben und die Steuerung während des Prozesses der Weiterbildung reagierten und in welcher Weise sich die Unternehmenskultur nachhaltig empirisch messbar veränderte. Es wurde also ein Vergleich zwischen dem Input an Weiterbildung sowie dem Output an messbaren Veränderungen der Einstellungen und des Verhaltens und dem Outcome an Kulturveränderungen in den Unternehmen vorgenommen. Mit Input sind alle eingesetzten Ressourcen an Zeit, Trainer/-innen und Weiterbildung gemeint. Im Prozess werden die Weiterbildungsaktivitäten entfaltet, die im Output zu messbaren Veränderungen führen, zum Beispiel der Steigerung der Kompetenz von Gender und Diversity und der Motivation, den Transfer des Gelernten in den Alltag zu leisten. Outcomes sind die Veränderungen, die als Konsequenz des Outputs auf Dauer die Struktur und Kultur in den Unternehmen in Richtung auf die Ziele von mehr Gleichheit und Vielfalt verändern.

Die Ergebnisse aus dem Online-Fragebogen II und den Abschlussworkshops wurden ebenso in das Prozessraster eingetragen, um abschließend eine umfassende Strukturanalyse vornehmen zu können. Der Vergleich des Ist- und Sollzustandes mit den eingangs definierten Zielen, dem Veränderungsprozess sowie der Verstetigung wurde für jedes Unternehmen angefertigt und anschließend noch unternehmensübergreifend verglichen, um eine umfassende Aussage zur Wirksamkeit der Intervention zu treffen. Es ergab sich, dass 16 der 20 Unternehmen 80 Prozent ihrer eingangs definierten Ziele erreichen konnten. Die Mehrheit der umgesetzten Ziele wurde dabei bereits verbindlich im Unternehmensalltag über alle Führungsebenen hinweg eingeführt.

5. Empirische Ergebnisse

Durch den Online-Fragebogen II wurde von den Change-Teams der Unternehmen ein umfangreiches Feedback zur Projektleitung und -planung durch das Projektteam und zur Qualität der Weiterbildung im Projekt gegeben. Alle bis auf ein Unternehmen, von denen Daten vorliegen, haben den Online-Fragebogen II beantwortet.

5.1 Bewertung der Arbeit des Projektteams ZUG

Die Einschätzung der abgefragten Items erfolgte im Online-Fragebogen II auf einer fünfstufigen Skala. Die folgenden Prozentangaben beziehen sich auf die jeweilige Zustimmungsrate der befragten Unternehmen zu den einzelnen Items. Als Zustimmung gewertet wurde die Auswahl „Trifft zu“ und „Trifft eher zu“.

Das Fachwissen und die Kompetenz des Projektteams wurden von allen Unternehmen als „gut“ oder „sehr gut“ eingestuft. Die Durchführung der Workshops zur Vermittlung von Wissen und Handlungskompetenz wurde von 93 Prozent der Unternehmen als „sehr gut“ oder „gut“ bewertet, das Gleiche gilt für die Durchführung der regelmäßigen Jours fixes, das sind Termine zur Überprüfung der Zielumsetzung. Die Durchführung der begleitenden Konferenzen mit dem Zweck der Vernetzung und des Erfahrungsaustausches der teilnehmenden Unternehmen wurde zu 93 Prozent als „sehr gut“ oder „gut“ bewertet. (Die positive Bewertung der Qualität der einzelnen Methoden der partizipativen Steuerung hat einen nicht unwesentlichen Einfluss auf die Wirksamkeit im Sinne der Anschlussfähigkeit an die ökonomische Unternehmenslogik.)

Zum Weiterbildungsformat „Workshop“ formulierten alle bis auf ein Unternehmen die Aussage, dass die unternehmensspezifischen Ziele in Workshops bearbeitet wurden. Dies habe dazu geführt, dass die Ziele erreicht werden konnten, sagten zwei Drittel der Unternehmen. Auch das Instrument der Bereitstellung von themenspezifischen Informationsmaterialien, den wissenschaftlich recherchierten Handbüchern, habe bei zwei Dritteln der Unternehmen dazu geführt, dass die unternehmensspezifischen Ziele erreicht werden konnten; nützliche Anleitungen für die Unternehmenspraxis haben diese Materialien für alle bis auf ein Unternehmen bereitgehalten.

Die Sensibilisierung für die Themen Gender und Diversity bei den Change-Team-Mitgliedern wurde bei 93 Prozent der Unternehmen erreicht, bei 87 Prozent traf dies auf die Geschäftsleitung zu, bei 86 Prozent auf die Führungskräfte und bei 66 Prozent auf das Gesamtunternehmen. 93 Prozent der Unternehmen waren der Meinung, dass durch das Projekt das Wissen über Gender und Diversity bei den Change-Team-Mitgliedern erweitert wurde, 80 Prozent gaben an, dass dies bei der Geschäftsleitung zutraf, 86 Prozent bei den Führungskräften und 60 Prozent im gesamten Unternehmen.

80 Prozent der Unternehmen gaben an, dass das erworbene Wissen und die Sensibilisierung hinsichtlich Gender und Diversity in die tägliche Arbeit der Change-Team-Mitglieder

eingeflossen seien. In zwei Dritteln der Unternehmen traf dies auch auf die Geschäftsleitung zu, in ebenso vielen Fällen auf die Führungskräfte. In über der Hälfte der Unternehmen (53 %) galt dies für das Gesamtunternehmen. Die im Projekt entwickelten Konzepte, Dokumente und Unterlagen wurden in 86 Prozent der Fälle konsequent von den Change-Team-Mitgliedern angewandt. Auch bei den Geschäftsleitungen war dies bei 66 Prozent der Unternehmen der Fall, bei den Führungskräften sogar bei 80 Prozent der Unternehmen. Im Gesamtunternehmen wurden die Konzepte, Dokumente und Unterlagen bei 73 Prozent der Unternehmen angewandt.

Es zeigt sich in den Aussagen, dass die gewählten Methoden der Steuerung geeignet waren, die Change-Team-Mitglieder für die Thematik zu sensibilisieren, Wissen bei diesen zu generieren und die Unternehmen bei der Entwicklung passgenauer Konzepte zu unterstützen. Obwohl zwei Drittel der Unternehmen angeben, das neue Wissen und die erarbeiteten Gender- und Diversity-Maßnahmen bereits in das Unternehmen weiterzutragen, indem sie z. B. systematisch kommunizieren, andere Mitarbeiter/-innen informieren etc. und alle Unternehmen angeben, durch das Projekt zur Umsetzung des Erlernten motiviert worden zu sein, zeigt sich die Notwendigkeit, dass die Change-Team-Mitglieder weiterhin auch über den Projektzeitraum hinaus ihrer Multiplikatorenrolle nachkommen, um sämtliche Mitarbeiter/-innen zu sensibilisieren und das Wissen und die Konzepte im Unternehmen zu verbreiten. In fast zwei Dritteln der Unternehmen wird das Change-Team deshalb auch nach Ende des Projektes als Team weiterbestehen und wirken, in drei weiteren Unternehmen in abgewandelter Form.

5.2 Unterstützung der zentralen Akteur/-innen im Interventionsprozess durch das Projektteam

Die Intensität der Betreuung der teilnehmenden Unternehmen durch das Projektteam wurde von allen bis auf ein Unternehmen als ausreichend zur Unterstützung des Change-Teams vor Ort bezeichnet. Ebenfalls alle Unternehmen betrachteten das Instrument „Jour Fixe“ zur Überprüfung bzw. Begleitung der Zielerreichung für das Change-Team als gewinnbringend.

Dass die Geschäftsleitung bei der strategischen Planung der Gender- und Diversity-Maßnahmen für das Change-Team ausreichend zur Verfügung stand, wurde in 87 Prozent der Unternehmen als zutreffend bewertet. Die aktive Unterstützung (Kommunikation intern und extern, Absprachen/Entscheidungen treffen) des Change-Teams durch die Geschäftsleitung bestätigten alle bis auf ein Unternehmen. 80 Prozent der Unternehmen gaben an, dass die Geschäftsleitung ausreichend zeitliche Ressourcen (Arbeitszeit der Change-Team-Mitglieder, Freistellung etc.) für die Umsetzung der Gender- und Diversity-Maßnahmen zur Verfügung gestellt hat, hinsichtlich der finanziellen Ressourcen verhielt es sich ebenso. 87 Prozent der Geschäftsleitungen haben als Ergebnis der Arbeit im Projekt neue Gender- und Diversity-Maßnahmen als Teil der Unternehmensstrategie verankert. Im Projektverlauf wurde immer wieder deutlich, dass die erfolgreiche Umsetzung der Gender- und Diversity-Maßnahmen mit

dem Commitment der Geschäftsleitung und dem zur Verfügung gestellten Ressourceneinsatz steht und fällt. Die enge Zusammenarbeit mit der Geschäftsleitung war – soweit möglich – enorm förderlich für den Grad der jeweiligen Zielerreichung.

5.3 Lernerfolg und Transfer ins Unternehmen – Sensibilisierung, Wissen und Anwendung von Gender und Diversity

80 Prozent der Unternehmensvertreter/-innen bestätigten, dass ein Transfer des erworbenen Wissens zu Gender und Diversity in den Berufsalltag gelingt. In zwei Drittel der Unternehmen traf dies auch auf die Geschäftsleitung zu, in ebenso vielen Fällen auf die Führungskräfte. In mehr als der Hälfte der Unternehmen (53 %) galt dies für das Gesamtunternehmen.

In 87 Prozent der Online-Fragebogen II wurde angegeben, dass die im Projekt entwickelten Konzepte, Gender- und Diversity-Maßnahmen, Diversity-gerechten Dokumente und Artefakte konsequent von den Change-Team-Mitgliedern angewandt werden. Auch bei den Geschäftsleitungen war dies zu 67 Prozent der Fall, bei den Führungskräften sogar zu 80 Prozent. Im Gesamtunternehmen werden die vereinbarten Gender- und Diversity-Konzepte, Dokumente und Artefakte zu 73 Prozent angewandt. In 87 Prozent der Aussagen wurde angegeben, dass die Ergebnisse der Arbeit des Change-Teams als fester Bestandteil im Unternehmen eingeführt sind und weitergeführt werden.

5.4 Erfolge und Barrieren der Arbeit im Change-Team

Als wichtige Bedingung für den Erfolg der Arbeit wurde im Online-Fragebogen II die heterogene Zusammensetzung der Change-Teams genannt, die Mitglieder aus verschiedenen Statusgruppen und Unternehmensbereichen vereinten: „Durch die Berücksichtigung der verschiedenen Sichtweisen konnten gute Lösungen gefunden werden, die für alle tragbar sind“, so eine Antwort im Online-Fragebogen.

Auch die gemeinsame Erstellung der Regeln für die Zusammenarbeit zu Projektbeginn und die Implementierung von Change-Teams wurde als hilfreich wahrgenommen und ihre Rolle bei der Steuerung, Motivation, Teamfähigkeit und Verantwortungsübernahme betont. Die Change-Team-Mitglieder berichteten z. B. von dem Gefühl, „gemeinsam an einem Strang zu ziehen“, dem großen Zusammenhalt des Change-Teams oder von „motivierten Mitarbeiter/-innen, die Lust haben, gemeinsam etwas zu verändern“ (Online-Fragebogen).

Ausgehend von der Modellfunktion der Change-Team-Arbeit verbreitet sich die partizipative Herangehensweise im ganzen Unternehmen: „Die Mitarbeiter sollen in das Erlernte/in die Ziele aktiv eingebunden werden“ (Online-Fragebogen II). Einige Unternehmen betonen als zentrale Effekte der Arbeit der Change-Teams einen Wandel der Unternehmenskultur, die Sensibilisierung für die Wichtigkeit der Themen Gender und Diversity sowie eine „mitarbeiterorientierte Haltung der Firma“. Hierdurch wird die eingangs aufgestellte These bestätigt,

dass die visionäre Kraft der feministischen Theorie auch Unternehmen von innen verändern kann und auf die Führungskultur positive Effekte ausübt.

Als zentrale Barrieren der Arbeit der Change-Teams wurden die mangelnde zeitliche Verfügbarkeit der Teammitglieder oder der Führungskräfte durch anderweitigen Arbeitsdruck angegeben. Auch das Ausscheiden von Mitgliedern aus dem Unternehmen oder Meinungsverschiedenheiten und mangelnde Kommunikation wurden als Barrieren genannt. Die Strukturen in den Unternehmen oder „Vorschriften, die man nicht umgehen kann und die den Ideen des Change-Teams im Weg standen“, konnten ebenfalls hinderlich sein. Die Zurückhaltung von Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen bei der Annahme der Veränderungen durch Gender und Diversity wurde in zwei Unternehmen als Hindernis wahrgenommen. Insbesondere bei der mittleren Ebene der Führungskräfte zeigten sich im Unterschied zu den Change-Teams bisweilen Widerstände, die stärkere Förderung von Frauen als Führungskräfte wurde als Bedrohung der eigenen Chancen wahrgenommen.

5.5 Allgemeine Bilanz der Projektarbeit: Output und Outcome

Abschließend wurde im Online-Fragebogen II um ein Resümee der zentralen Effekte und Erfolge der Arbeit im Projekt gebeten. Die benannten Gender- und Diversity-Aktivitäten sind zum großen Teil übergreifender und dauerhafter Natur, insofern können sie als Ergebnisse oder Output der Intervention interpretiert werden. Es wurden erfolgreiche Einzelmaßnahmen und Programme von Gender und Diversity implementiert sowie Artefakte und Dokumente verfasst. Es wurden folgende Punkte von den Unternehmen genannt: zum Beispiel Workshops für alle Mitarbeitenden zur Einführung in Gender und Diversity; die Konzeption eines Teamleiter-Workshops; die Optimierung der Kontakt- und Wiedereingliederungsprogramme während der Elternzeit; ein Programm zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie. An Artefakten und Leitfäden wurden z. B. erstellt: eine Checkliste zur Potenzialerkennung von Bewerbern und Bewerberinnen; die Rekrutierung von Auszubildenden in Teilzeit; eine Broschüre zur systematischen Einarbeitung in die Firma; ein Online-Dossier zum Thema Diversity; ein Begrüßungsbrief an alle neuen Mitarbeiter/-innen; eine Mitarbeiterumfrage zu Bedarfen von Gender und Diversity im Rahmen einer Bachelorarbeit; die Beschriftung einzelner Arbeitsprozesse in unterschiedlichen Sprachen; eine Informationsbroschüre für werdende Eltern über Elternzeit, eine Checkliste für Führungskräfte und Mitarbeiter/-innen bei Beginn der Elternzeit, flexible Arbeitszeiten und Arbeitszeitkonten; Flyer über Angebote für Mitarbeiter/-innen, die vom Unternehmen angeboten werden; Konzept der Kinderbetreuung mit Kostenübernahme (vgl. MACHA/HITZLER/SPIEGLER 2016).

Als Outcome, also Konsequenzen der erreichten Ziele des Outputs, die langfristige Wirkungen darstellen, können die folgenden, in Fragebogen II genannten übergeordneten Effekte der Wirksamkeit verstanden werden: „Das Konzept der Zielorientierung oder ‚Zielkaskade‘ wurde in anderen Unternehmensbereichen angewandt“; „die Mitarbeiterkommunikation und

Mitarbeiterzusammenarbeit wurden gestärkt“; „an den Themen Gender und Diversity wurde drangeblieben, aufbauend auf FUTURE IS FEMALE-Projekt“; „Sensibilisierung für die Themen Gender und Diversity im Unternehmen“; „Themen, bei denen wir bisher auf der Stelle getreten sind, konnten mit Erfolg weiterbearbeitet werden“; „Konzepte, die schon länger auf der Agenda standen, konnten erfolgreich erstellt, ergänzt oder abgeschlossen werden“; „Unternehmen familienfreundlicher machen“; „Verständnis für Gender und Diversity ist geweckt“; „Verbindlichkeit der Planung erhöht“; „Belange der Mitarbeiter/-innen werden nach Möglichkeit noch stärker berücksichtigt“; „Mitarbeitermotivation“; „Geschäftsführung und Führungskräfte haben sich intensiv mit dem höchsten Gut eines Unternehmens und damit einer eventuellen Verbesserung der Attraktivität auseinandergesetzt: der/dem Mitarbeiter/-in“ (Zitate Online-Fragebogen II).

Als fördernde Faktoren zur Erreichung des dargestellten Outputs und Outcomes im Rahmen des Projektes wurden genannt: „die hervorragende Arbeit des Projekt-Teams“; „die regelmäßigen Treffen mit dem ZUG-Team“; „die Unterstützung der Geschäftsleitung durch Coachings“; „der Austausch mit anderen Unternehmen im Rahmen der Workshops, die Netzwerkbildung mit anderen teilnehmenden Firmen, die Zusammenarbeit in Workshops mit anderen Unternehmen“; „die strukturierte Herangehensweise bei der Bearbeitung im eigenen Haus, neue Impulse, Informationsinput durch das Projekt-Team“; „die angebotenen Workshops“; „die Aufgeschlossenheit und der Einsatz der Change-Team-Mitglieder und Mitarbeiter/-innen“; „das gute Teamklima, das Miteinander hat deutlich zugenommen – Teamhaltung des ‚yes we can‘“; „hohe Motivation aller Mitglieder des Change-Teams, gute Arbeitsmoral, offene Kommunikation, regelmäßige Treffen, verbindliche Terminabsprachen und viele Infos durch Broschüren, Workshops etc. Zur-Verfügung-Stellung von Informationen“; „Hilfen sowie Tipps und Tricks“; „Ideen von der Projektleitung an unser Team; diese Anregungen konnte unser Change-Team annehmen und umsetzen zur Aufgabenerfüllung“; „Alle Beteiligten wollten mitziehen und ein Ergebnis erzielen.“ (Online-Fragebogen II).

5.6 Selbsteinschätzung zur Zielerreichung: Output und Outcome

Die Unternehmen wurden im Fragebogen II auch aufgefordert, die Erreichung ihrer im Kick-off-Workshop festgelegten unternehmensspezifischen Projektziele zu Gender und Diversity auf einer Skala von 1 bis 10 einzuschätzen (10 als maximale Zielerreichung). Im Durchschnitt liegt dieser Wert bei 6,8 Punkten, wobei neun der 15 Unternehmen, von denen Daten vorliegen, ihre Zielerreichung mit acht und mehr Punkten bewerten. Als Erläuterung gaben einige Unternehmen zudem an, dass aufgrund von fehlenden zeitlichen Ressourcen einige Ziele auf einen späteren Zeitpunkt verlegt wurden (s. o.) bzw. dass insgesamt weiterhin Zeit benötigt wird: „Wir brauchen Zeit, das Gelernte umzusetzen. Von der Theorie her haben wir mehr erreicht.“ Oder auch: „Sehr viele Ziele wurden im Kick-off-Workshop erarbeitet, in kurzer Zeit bereits viel bearbeitet und erreicht.“

Die Erfolge der Projektarbeit zeigten sich neben dem formalen Erreichen der gesetzten Ziele auch an „Effekten zwischen den Zeilen“, wie z. B. folgende Aussagen im Online-Fragebogen II demonstrieren: „,Message‘ durch unterschiedliche Wege ins Unternehmen transportiert“; „Sensibilisierung der Themen und ,Ankommen der Themen‘ durch Rückmeldungen von Mitarbeitern bestätigt“; „Teamfestigung und Zusammengehörigkeitsgefühl der Mitarbeiter“; „Mitarbeiter wurden dafür sensibilisiert, dass gemeinsam Ziele erreicht werden können und es sich immer lohnt, Zeit in Projekte zu investieren“. Es wird bestätigt, dass als Produkt des Projektes ein Output in Form von erarbeiteten Maßnahmen und Artefakten des Gender und Diversity zu verzeichnen ist (formale Zielerreichung), die intensive Projektarbeit und -steuerung aber auch zu einem „Mehr- als“ geführt hat, d. h. Lernprozesse initiiert wurden, die zu nachhaltigen Kulturveränderungen in den Unternehmen geführt haben, sodass sowohl ein Output als auch ein Outcome als Produkt des Projekts erzielt werden konnten.

Hinsichtlich der Nachhaltigkeit des Interventionsprozesses zeigt die Abschlusserhebung, dass bei 80 Prozent der Unternehmen Gender- und Diversity-Themen durch die Teilnahme am Projekt einen festen Platz im (Personal-)Management haben, bei einem ebenso hohen Anteil werden auch in Zukunft weitere Gender- und Diversity-Maßnahmen geplant und umgesetzt. 73 Prozent der Unternehmen stimmen der Aussage zu, dass ihr Unternehmen von der Teilnahme am Projekt sehr profitiert hat. Die Wirksamkeit des Projekts spiegelt sich nicht zuletzt darin wider, dass 14 der 15 Unternehmen, von denen Daten vorliegen, gern wieder an einem derartigen Projekt teilnehmen würden. Auch eine Wiederholung und Vertiefung der Inhalte in einem Folgeprojekt wurde von den Unternehmen angeregt.

6. Fazit

Im Lichte der in der Studie erzielten empirischen Ergebnisse kann ein Fazit gezogen werden. In den Unternehmen wurde ein außerordentlicher Bedarf festgestellt, die immanenten Ziele und Werte der Gender- und Diversity-Strategie durch Wissens-Input zu erkennen und in die Praxis umzusetzen. Die Intervention hatte direkte Auswirkungen auf die Führungsstruktur in den Unternehmen, die sich in Bezug auf Partizipation veränderte. Die Voraussetzung war, dass zu Beginn die Geschäftsführungen für den Prozess gewonnen werden konnten und diese Ressourcen an Schlüsselpersonen im Unternehmen verteilten, die den Prozess verantwortlich leiteten. So wurde die Bedeutung des Veränderungsprozesses mit Gender und Diversity unternehmensintern und -extern betont. Es bestand auch die Notwendigkeit, praxisorientierte Informationen und Handlungsanweisungen wie themenspezifische Handbücher zu nutzen. Als erfolgreich offenbarte sich die umfangreiche, didaktisch sorgfältig geplante Vermittlung von Wissens- und Handlungskompetenz zu Gender und Diversity und auch die Strategie der steten Begleitung der unternehmensinternen Projektarbeit in Jours fixes.

Es hat sich gezeigt, dass das Wissen zu Gender und Diversity im Vorfeld rudimentär war und Vorurteile zur Geschlechtervielfalt und Geschlechtergerechtigkeit dominierten, die von

traditionellen Einstellungen geprägt waren. Es mangelte vor allem an Sensibilisierung bezüglich Gender und Diversity und der Fähigkeit, bestehende Hierarchie- und Machtssysteme zu dekonstruieren und Know-how zur Steuerung von Veränderungsprozessen in Richtung auf Gender- und Diversitygerechtigkeit zu erwerben. Dies hatte zur Folge, dass Führungskräfte der mittleren Ebene die Notwendigkeit eines Veränderungsprozesses mit Gender und Diversity oft nicht erkennen konnten.

Die Arbeit mit den Unternehmen wurde durch Telefonate sowie Inhouse-Termine, klar formulierte und partizipativ entwickelte Strategien und Vereinbarungen sowie die feste Einbindung und Professionalisierung der Change-Team-Mitglieder gesichert. Das Weiterbildungsformat der Jours fixes war für die Zielsetzung des Projekts besonders geeignet. Interessant für den Ablauf des Projekts war die Erkenntnis, dass die Gender- und Diversity-Themen vorrangig Führungsthemen darstellen, da sowohl die Entscheidungen über Veränderungsmaßnahmen als auch die Gestaltung der Unternehmenskultur und Kommunikationspolitik entscheidende Aufgaben von Führung sind. Die These, dass ein Lernprozess der Führungskräfte die Unternehmenskultur entscheidend beeinflusst, konnte bestätigt werden. Auch der Transfer in den Berufsalltag gelang zumeist sehr gut, wie die Zitate belegen. Die Konzeption der Workshops aus Informationen und Übungen hat hier offenbar Wirksamkeit entfaltet. Die Steuerung des Prozesses gelang mit den oben angegebenen Methoden sehr gut.

Literatur

- ACKER, Joan: The Future of „Gender and Organizations“: Connections and Boundaries. In: *Gender, Work and Organizations* (1998) 4, S. 195–206
- ANGERMEIER, Georg: Steuerung. In: *Projektmagazin*. Das Fachportal für Projektmanagement (Glossar). – URL: <http://www.projektmanagement.de/glossarterm/steuerung>. In: www.projektmanagement.de (Stand: 02.06.2015)
- ARGYRIS, Chris; SCHÖN, Donald A: *Organizational Learning: a Theory of Action Perspective*. Boston 1978
- BATESON, Gregory: *Ökologie des Geistes*. Frankfurt/M. 2014
- BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (BMFSFJ): *Neue Wege – Gleiche Chancen*. Gleichstellung von Frauen und Männern im Lebensverlauf. Erster Gleichstellungsbericht. Berlin/Bonn 2013. – URL: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/Erster-Gleichstellungsbericht-Neue-Wege-Gleiche-Chancen,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf> (Stand: 18.02.2015)
- BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (BMFSFJ): *Im Detail*. In: *Magazin im Fokus: Frauen in Führungspositionen*. Nr. 52, 25. März 2014. – URL: <http://www.bmfsfj.de/mag/root-maerz-25,did=205568.html?referrerDocId=205576> (Stand: 18.02.2015)
- BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (BMFSFJ): *2. Atlas zur Gleichstellung von Frauen und Männern in Deutschland*. 2. Auflage. Berlin/Bonn 2014. – URL: <http://www.bmfsfj.de/Redaktion-BMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/2.-Atlas-zur-Gleichstellung-in-Deutschland,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf> (Stand: 18.02.2015)

- Charta der Vielfalt (2011): Diversity-Dimensionen. www.charta-der-vielfalt.de/diversity/diversity-dimensionen.html (Stand: 18.02.2015)
- GEBERT, Diether: Interventionen in Organisationen. In: SCHULER, Heinz (Hrsg.): Lehrbuch Organisationspsychologie. Bern 1995, S. 481–494
- GENZ, Karen; SCHRAUDNER, Martina: Mehrwert durch den Einbezug der Genderkategorie. Wie die Kenntnis der Unternehmenskultur den Anteil von Frauen in Führungspositionen steigert. In: GEPHART, Hella; KOSUCH, Renate (Hrsg.): Genderwissen – Gendernutzen für die Praxis der sozialen Arbeit. Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW. Essen 2015. – URL: http://www.netzwerk-fgf.nrw.de/fileadmin/media/media-fgf/download/publikationen/Studie-21_Netzwerk-FGF_GenderNutzen_GenderWissen.pdf (Stand: 22.06.2015)
- GÖHLICH, Michael; WEBER, Susanne M.; SCHRÖER, Andreas u. a.: Forschungsmemorandum der Organisationspädagogik. In: Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2014) 49, S. 96–105
- HAGER, Willi; PATRY, Jean L.; BREZING, Herrmann (Hrsg.): Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen. Standards und Kriterien. Ein Handbuch. Bern 2000
- HOLST, Elke; KIRSCH, Anja: Weiterhin kaum Frauen in den Vorständen großer Unternehmen – auch Aufsichtsräte bleiben Männerdomänen. In: DIW-Wochenbericht (2015) 4, S. 47–60
- MACHA, Hildegard: „Karrieren von Frauen in Unternehmen – Chancen erhöhen mit der Gender- und Diversity-Strategie“. In: GENDER. Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft (2014a) 3, S. 43–60
- MACHA, Hildegard: Die Forschungsmethodologie des Transformativen Organisationalen Lernens in Unternehmen. In: GÖHLICH, Michael; WEBER, Susanne Maria; SCHRÖER, Andreas; PAETZOLD, Henning (Hrsg.): Organisation und Theorie. Wiesbaden 2015
- MACHA, Hildegard: Zur Einheit von Verändern und Forschen. In: GÖHLICH, Michael; WEBER, Susanne Maria; SCHRÖER, Andreas; SCHEMMANN, Michael (Hrsg.): Organisation und Methode. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik. Wiesbaden 2016, S. 169–178
- MACHA, Hildegard; BRENDLER, Hildrun: Gleichstellung und Diversity im quartären Bildungssektor – Transformatives Organisationales Lernen im Unternehmen. In: Freiburger Zeitschrift für Geschlechterstudien (2014b) 1, S. 1–96
- MACHA, Hildegard; BRENDLER, Hildrun; RÖMER, Catarina: Gender und Diversity im Unternehmen – Transformatives Organisationales Lernen als Strategie. Opladen 2017
- MACHA, Hildegard; HITZLER, Stefanie: Die Gender- und Diversity-Strategie als Gegenstand der Organisationspädagogik. In: GÖHLICH, Michael; SCHRÖER, Andreas; WEBER, Susanne Maria (Hrsg.): Handbuch Organisationspädagogik. Wiesbaden 2015
- MACHA, Hildegard; HITZLER, Stefanie; SPIEGLER, Elena: Weiterbildung in Unternehmen mit der Strategie Gender und Diversity. In: SCHURT, Verena; WABURG, Wiebke; MEHRINGER, Volker; STARSSER, Josef (Hrsg.): Heterogenität in Bildung und Sozialisation. Opladen 2016, S. 199–216
- MCKINSEY & Company: Women Matter: Women at the Top of Corporations: Making it Happen. New York 2010. – URL: http://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/dotcom/client_service/Organization/PDFs/Women_matter_oct2010_english.ashx (Stand: 18.02.2015)

- MCKINSEY & Company: *Women Matter: Gender diversity in top management: Moving corporate culture, moving boundaries*. Lyon 2013. – URL: http://www.mckinsey.com/global_locations/europe_and_middleeast/france/en/latest_thinking/women_matter_2013 (Stand: 18.02.2015)
- MEZIRROW, Jack: *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco 2000
- SCHILLING, Jan; KLUGE, Annette (2008): *Barriers to Organizational Learning: An Integration of Theories and Research*. In: *International Journal of Management Review* (2009) 3, S. 337–360
- SCHLÖDER, Bernd: *Möglichkeiten zur Steuerung der Organisationsentwicklung – Erfahrungen aus Wirtschaft und Sozialmanagement*. Bonn 2015. – URL: <http://www.bagso.de/publikationen/bagsonachrichten/archiv/2001-02/01-02-06.html> (Stand: 18.5.2015)
- SINGH, Val; VINNICOMBE, Susan: *Why so few women directors in top UK boardrooms? Evidence and theoretical explanations*. In: *Corporate Governance: An International Review* (2004) 4, S. 479–488
- STATISTISCHES BUNDESAMT: *Bildung und Kultur. Nichtmonetäre hochschulstatistische Kennzahlen 1980–2012*. Wiesbaden 2014. – URL: <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/197908/umfrage/frauenanteil-in-der-professorenschaft-nach-faechergruppen/> (Stand: 18.02.2015)
- SUAREZ-HERRERA, José Carlos; SPRINGETT, Janne; KAGAN, Carolyn: *Critical Connections between Participatory Evaluation, Organizational Learning und Intentional Change in Pluralistic Organizations*. In: *Evaluation. The Journal of Theory, Research, and Practice* (2009) 3, S. 321–342
- WINKER, Gabriele; DEGELE, Nina: *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. Bielefeld 2009
- TAYLOR, Edgar; CRANTON, Patricia: *Handbook of Transformative Learning*. New York 2012

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Kristine Baldauf-Bergmann, Dr., Geschäftsführerin des Netzwerks Studienqualität Brandenburg (sqb), Mitglied der freien Forschungsgruppe „Lernen in gesellschaftlicher Transformation“. Arbeitsgebiete: Subjektwissenschaftliche Lerntheorie und -forschung, Forschungs- und Begleitprojekte zur pädagogischen Organisationsberatung und -entwicklung, Hochschuldidaktik und Personalentwicklung in Hochschulen

Fritz Böhle, Prof. Dr., Leiter der Forschungseinheit für Sozioökonomie der Arbeits- und Berufswelt, Universität Augsburg; Vorsitzender des Vorstands des Instituts für Sozialwissenschaftliche Forschung e. V. München

Michael Brater, Dr., Professor für Bildungsforschung, Berufspädagogik und Kulturpädagogik, Alanus Hochschule Alfter

Hildrun Brendler, Dipl.-Päd. Univ., Projektleitung des ESF-Projektes „ZUG – Zukunft im Unternehmen gestalten mit Gender und Diversity“ am Berufsbildungszentrum Augsburg gGmbH. Systemische Beraterin (ISB); Diversity Manager (Univ.)
Arbeitsschwerpunkte: Gleichstellungsforschung, Gender & Diversity Management, Organisationsentwicklung und -beratung, Gender- und Diversity-Trainings
Kontakt: BBZ Augsburg gGmbH

Manfred Eckert, Prof. Dr., Fachgebiet Berufspädagogik und berufliche Weiterbildung, Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Universität Erfurt

Olav Eikeland, Dr., Prof. für Bildungs- und Arbeitsforschung, Prodekan für Forschung und Entwicklung der Fakultät für Bildungswissenschaften der Hochschule Oslo und Akershus (HiOA) in Norwegen

Martin Fischer, Prof. Dr., Leiter des Instituts für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik (IBP), Karlsruher Institut für Technologie (KIT)

Werner Fricke, Prof. Dr., Institut für Regionale Kooperation, Wrestedt; Arbeitsschwerpunkte: Aktionsforschung; Humanisierung und Demokratisierung der Arbeit; Beteiligung in Organisationen; Mitherausgeber des International Journal of Action Research

Claudia Gaylor, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e. V. (LifBi), Bamberg

Birgit Hilliger, Dr. phil., Supervisorin (DGSv), Bildungs- und Organisationsberaterin, wissenschaftliche Mitarbeiterin und Evaluatorin an der Humboldt-Universität zu Berlin und Universität Potsdam, Mitbegründerin der Forschungsgruppe „Lernen in gesellschaftlicher Transformation“ und der Familienakademie e. V.; derzeit Verwaltungsprofessorin an der Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst Hildesheim HAWK, Studiengang Soziale Arbeit

Stefanie Hitzler, B. A., Mitarbeiterin im ESF-Projekt „ZUG – Zukunft im Unternehmen gestalten mit Gender und Diversity“ am Berufsbildungszentrum Augsburg gGmbH; Studierende des M. A. Sozialwissenschaftliche Konfliktforschung der Universität Augsburg. Arbeitsschwerpunkte: Konfliktforschung, Organisationssoziologie, Gleichstellungsforschung, Interkulturelle Studien

Peter Jablonka, SALSS – Sozialwissenschaftliche Forschungsgruppe GmbH, Berlin

Robert Jende, stud. Soziologie und Philosophie, akademischer Mitarbeiter an der Ludwig-Maximilians-Universität München, Lehrstuhl für Soziale Entwicklungen und Strukturen, und an der Zeppelin-Universität in Friedrichshafen am European Centre for Sustainability Research; zurzeit Promotion zum Thema öffentliche Soziologie und transformierende Praxis. Arbeitsschwerpunkte: Wissenschaftsforschung, Soziologie des guten Lebens, Zusammenhang von Erkenntnis und sozialer Praxis

Klaus Jenewein, Prof. Dr., Institut für Berufs- und Betriebspädagogik, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

Susanne Kretschmer, Geschäftsführerin des Forschungsinstituts Betriebliche Bildung (f-bb) gemeinnützige GmbH

Hildegard Macha, Prof. em. Dr., Lehrstuhl für Pädagogik mit Berücksichtigung der Erwachsenenbildung und außerschulischen Jugendbildung an der Universität Augsburg von 1992 bis 2012; Direktorin des Gender Zentrum Augsburg (GZA) der Universität Augsburg. Senatorin, Frauenbeauftragte der Universität 2003–2012. Arbeitsschwerpunkte: Gender Studies, Weiterbildungsforschung, Evaluationsforschung, Familienforschung

Gabriele Marchl, Institut für sozialwissenschaftliche Beratung GmbH, Regensburg

Anna Maurus, Diplom-Soziologin, Geschäftsführerin GAB München, Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung, München

Hermann Novak, Diplom-Soziologe und Diplom-Sozialarbeiter (FH), Projektbüro für innovative Berufsbildung, Personal- und Organisationsentwicklung, Heidenheim

Dieter Franz Obermeier, Dipl.-Ing., Garten- und Landschaftsarchitekt, Landschaftsplaner, Landschaftsgärtner; Gastwissenschaftler an der Humboldt-Universität zu Berlin, Lebenswissenschaftliche Fakultät, Albrecht Daniel Thar-Institut, Fachdidaktik Agrar- und Gartenbauwissenschaften, Arbeitsgruppe lebenswissenschaftliche Fachdidaktik (alf), Berlin

Øyvind Pålshaugen, Dr., Forscher am Work Research Institute der Hochschule Oslo/Akershus in Norwegen; Forschungsschwerpunkte: Unternehmensentwicklung und -innovation

Thomas Reglin, Dr., Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gGmbH, Nürnberg, stellvertretende Institutsleitung. Tätigkeit in Forschungs- und Innovationsprojekten und in der wissenschaftlichen Programmbegleitung. Themenschwerpunkte: Betriebliche Bildungsplanung, digitale Medien in der Berufsbildung, informelles Lernen; Qualität der Ausbildung, Gestaltung und Einsatz europäischer Transparenzinstrumente (ECVET, EQR/DQR)

Gabi Reinmann, Dr., Univ.-Prof., Dipl.-Psych., Professorin für Lehren und Lernen an Hochschulen und Leitung des Interdisziplinären Zentrums für universitäres Lehren und Lernen an der Universität Hamburg, Schwerpunkte in Forschung, Lehre und Entwicklung: Hochschuldidaktik und Educational Design Research

Anschrift: Prof. Dr. Gabi Reinmann, Professur für Lehren und Lernen an der Hochschule, Interdisziplinäres Zentrum für universitäres Lehren und Lernen (Leitung), Hamburg

Andy Richter, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Freiburg, Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Freiburg

Ortfried Schäffter, Prof. em. Dr., bis 2011 Professor für Theorie der Weiterbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin. Arbeitsschwerpunkte: gesellschaftliche Institutionalisierung lebensbegleitenden Lernens im Erwachsenenalter, Pädagogische Organisationstheorie und Organisationsberatung, Zielgruppenentwicklung, Transkulturelles Lernen und relationale Weiterbildungsforschung

Dorothea Schemme, Dr., Wissenschaftliche Direktorin am Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn, Arbeitsbereich „Qualität, Nachhaltigkeit, Durchlässigkeit“

Nicolas Schrode, Diplom-Soziologe und Geprüfter Berufspädagoge, Alanus Hochschule Alf-ter und GAB München

Elena Spiegler, Dipl.-Soz. Univ., Schwerpunkt Personal, Arbeit, Organisation
Mitarbeiterin im ESF-Projekt „ZUG – Zukunft im Unternehmen gestalten mit Gender und Diversity“ am Berufsbildungszentrum Augsburg gGmbH; Arbeitsschwerpunkte: Personalentwicklung, Organisationsentwicklung und -beratung, Change-Management, Gleichstellungsforschung, Gender- & Diversity-Management

Thomas Stahl, Dr., ehem. Leiter des Instituts für sozialwissenschaftliche Beratung (isob) GmbH; in unterschiedlichen Funktionen als Consultant für die Europäische Kommission in Brüssel tätig; Professor am College of Europe in Brügge zwischen 1993 und 2003; als wissenschaftlicher Begleiter und Evaluator in unterschiedlichen europäischen und deutschen Entwicklungs- und Forschungsprogrammen aktiv

Tim Unger, Univ.-Prof. Dr., RWTH Aachen, Institut für Erziehungswissenschaft, Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Berufspädagogik

Susanne Maria Weber, Prof. Dr., Professur für „Gesellschaftliche, politische und kulturelle Rahmenbedingungen von Bildung und Erziehung unter besonderer Berücksichtigung internationaler Aspekte“, Philipps-Universität Marburg, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Leitung des Arbeitsbereichs „Innovation – Organisation – Netzwerke“

Reinhold Weiß, ehem. Forschungsdirektor und Ständiger Vertreter des Präsidenten (StP) im Bundesinstitut für Berufsbildung

Michael T. Wright, Dr. phil., LICSW, MS, Prof. für Methoden empirischer Sozialforschung, Institut für Soziale Gesundheit, Katholische Hochschule für Sozialwesen, Berlin

Accompanying research in reform programmes is characterised by a bipolar and yet inclusive orientation. On the one hand, it sets out to shape social innovations in line with the development contract and the requirement for successful implementation, and on the other it is focussed on analysis, reflection, and on gaining academic insight. This volume brings together the findings of academic support in both old and new types of pilot programmes with opinions from differing and partially similar research perspectives. The intention is to provide inspiration for further outlining, clarification and quality development in the theory and research practice of this particular type of research, which has not been sufficiently explored and discussed so far. The publication aims to offer insights into the field and to facilitate transparency with regard to the potential and the limitations of a design-focussed type of research in order to provide a basis for its further development.



Die Begleitforschung in Reformprogrammen zeichnet sich durch eine bipolare und doch integrative Orientierung aus: Einerseits ist sie auf Gestaltung von sozialen Innovationen angelegt entsprechend dem Entwicklungsauftrag und dem Anspruch auf erfolgreiche Implementierung, andererseits ist sie auf Analyse, Reflexion und wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn ausgerichtet. Der vorliegende Band führt Ergebnisse von wissenschaftlichen Begleitungen in Modell-Programmen alten und neuen Typs mit Stimmen aus unterschiedlichen, partiell ähnlichen Forschungsperspektiven zusammen, um Anregung zu geben für die weitere Konturierung, Präzisierung und Qualitätsentwicklung in Theorie und Forschungspraxis dieses besonderen, bislang unzureichend ausgeleuchteten und diskutierten Forschungstyps. Ziel der Publikation ist es, Einblicke in das Feld und Transparenz zu ermöglichen hinsichtlich der Potenziale und Grenzen eines auf Gestaltung ausgerichteten Forschungstyps, um Grundlagen für dessen Weiterentwicklung zu schaffen.

Bundesinstitut für Berufsbildung
Robert-Schuman-Platz 3
53175 Bonn

Telefon: (0228) 107-0

Internet: www.bibb.de
E-Mail: zentrale@bibb.de



ISBN 978-3-7639-5849-8