

Eine relationstheoretische Sicht auf gestaltungs- und entwicklungsorientierte Forschung¹

Ortfried Schächter

Juni 2017

Ziel dieses Impulsvortrags ist, eine relationstheoretische Sicht auf das sich gegenwärtig verändernde Verhältnis zwischen disziplinärer Wissenschaft und professioneller Berufspraxis zu ermöglichen, das über die bisher gewohnte dualistische Subjekt-Objekt-Beziehung hinausgeht. Aus einer komplementären Perspektive erhält praxisfeldintegrierte Forschung eine intermediäre Vermittlungsfunktion und lässt sich dabei nicht mehr allein dem gesellschaftlichen „Funktionssystem Wissenschaft“ zuordnen, sondern auch der Institutionalform wissenschaftlicher Weiterbildung.²

Zur Einführung werde ich zunächst in einem ersten Teil damit beginnen, die wissenschaftstheoretische Position unseres Projekts „Übergangszeiten“ hinsichtlich seines **relationstheoretischen Zugangs** zu charakterisieren (vgl. dazu den Beitrag Schicke). Dies bildet den Ausgang für eine *Rekonzeptualisierung gestaltungsorientierter Praxisforschung*, was in einem zweiten Teil exemplarisch an fünf Schwerpunkten in ihren methodologischen Konsequenzen für ein partizipatorisch angelegtes und gestaltungsorientiertes Design für „Veränderungsforschung“ zu verdeutlichen sein wird.

1. Erkennbar werden dabei unterschiedliche Relationierungen zwischen disziplinär ausdifferenzierter Wissenschaft und beruflicher Praxis, die sich in Richtung auf eine strukturalistische Heuristik systematisieren lassen.
2. Zwei differente Strukturmuster einer Relationierung zwischen Wissenschaft und Berufspraxis: „Substanzialistisch“ versus „korrelativ“: die „innere“ und die „äußere“ Beziehung nach Julius Jacob Schaaf.
3. Darstellung und Erläuterung der Diagramme als Heuristik möglicher Auffassungen des „Theorie-Praxisverhältnisses“ (vgl. letzte Seite des Papiers).
4. Komplementarität: Die Inkommensurabilität zwischen differenten Wissensformen wird zur Grundlage von innovativer Wertschöpfung. Kontingenzzperspektive auf die Relata: zielgenerierende und entwicklungsoffene Suchbewegung in eklektizistischer Resonanz zu einem transdisziplinär geöffneten Wissenschaftssystem. Bildungswissenschaft erscheint hierdurch transdisziplinär und nicht mehr als eine „Professionswissenschaft des Erziehungssystems“.
6. Komplementäre Wechselseitigkeit³ wird zur relationstheoretischen Grundlage auf unterschiedlichen Gestaltungsebenen einer praxisfeldintegrierten Weiterbildungsforschung:
 - Generative Zielgruppenentwicklung als dialogisches Prinzip didaktischer Planung.⁴
 - Partizipative Angebotsentwicklung in Einrichtungen der Beruflichen Weiterbildung.

¹ Vgl. dazu auch Schächter, Ortfried (2017): Bildung im Medium von Forschung – Forschung im Medium von Bildung. In: Schemme, Dorothea/ Novak, Hermann (Hrsg.): Gestaltungsorientierte Forschung – Basis für soziale Innovationen. Erprobte Ansätze im Zusammenwirken von Wissenschaft und Praxis. Bonn: BIBB, wbv

² Ausführlich dazu Schächter, Ortfried (2017): Wissenschaftliche Weiterbildung im Medium von Praxisforschung - eine relationstheoretische Deutung. In: Hörr, Beate/Jütte, Wolfgang (Hrsg.): Weiterbildung an Hochschulen. Bielefeld: Bertelsmann, S. 221-240

³ Zur Verwendung des Komplementaritätsbegriffs in den Sozialwissenschaften vgl. Fahrenberg, Jochen (2013): Zur Kategorienlehre der Psychologie. Komplementaritätsprinzip, Perspektiven und Perspektiven-Wechsel. Lengerich: Pabst Science.

⁴ Schächter, Ortfried (2014):Relationale Zielgruppenbestimmung als Planungsprinzip. Zugangswege zur Erwachsenenbildung im gesellschaftlichen Strukturwandel. Ulm: klemm+oelschläger

- Komplementäre Vollzugsordnung einer experimentellen Weiterbildungsforschung im relationalen Feld eines dialogisch strukturierten Experimentalsystems zwischen zwei getrennten, aber resonanten Wissensdomänen.

- Komplementäre Partizipation: Die strukturelle Resonanzfläche einer dialogischen Verschränkung („Chiasmus“) in „zwischenleiblicher“ Beidseitigkeit (Merleau-Ponty).⁵

- Prinzipielle Anwendbarkeit der komplementären Vollzugsordnung auf unterschiedliche Schlüsselprobleme der Praxisforschung, wie action-research, wissenschaftliche Dienstleistung – innovative Forschungsansätze – transformatives Lernen in der wissenschaftlichen Weiterbildung.

7. Elemente einer „experimentellen Weiterbildungsforschung“. Partizipatorisch angelegte Theorieentwicklung auf der Grundlage „kritischer Ereignisse“ im methodischen Kontext einer dialogischen Experimentalordnung: (1) Praxisfeldbasierte Problematik als Ausgangslage – (2) Bezug zu problemrelevanten Referenztheorien in einem transdisziplinären Deutungskontext – (3) Komplementäre Verschränkung durch dialogische Wechselseitigkeit – (4) Aufbau einer chiasmatischen Vollzugsordnung im Rahmen eines dialogischen Experimentalsystems.

I. Teil: Eine relationstheoretische Heuristik

Beginnen wir mit der Ausgangsfrage: „Was ist unter einer relationstheoretischen Sicht auf praxisfeldintegrierte Bildungsforschung zu verstehen?“

In ihrem ersten Schritt setzt eine *relationstheoretische Rekonzeptualisierung* damit ein, den Forschungsgegenstand als ein *spannungsreiches Beziehungsverhältnis* zu fassen, in dem die daran beteiligten Positionen zu bestimmen und im Sinne unterschiedlicher „*Relata*“ zueinander ins Verhältnis zu setzen sind. Im Falle praxisintegrierter Forschung wird hierbei das strukturelle Spannungsverhältnis zwischen einem disziplinär gefestigten *Wissenschaftssystem* und einem professionell *institutionalisierten Praxisfeld* im Sinne einer Beziehungsstruktur beobachtbar. Beide Seiten können im Rahmen von Praxisforschung aus einer vermittelnden Sicht in unterschiedlicher Weise zueinander *ins Verhältnis gesetzt* werden.

Folgt man hierbei der universalen Relationstheorie des Frankfurter Philosophen *Jakob Julius Schaaf*,⁶ so lassen sich bei allen Relationierungsweisen *zwei Strukturmuster* unterscheiden, nämlich:

- einerseits findet sich eine „**äußeren Beziehung**“, bei der zwei (oder mehrere) eigenständige und voneinander substantiell getrennte Relata aufeinander bezogen werden, sich aber hierdurch in ihren Eigenschaften und Merkmalen nicht verändern. Metaphorisch lässt sich dies als „*Billard-Modell*“ bezeichnen. Im substantiell gefassten Relationenmuster einer äußeren Beziehung „stoßen sich die Dinge hart im Raum“. In ihr gehen die Relata der Beziehung voraus, in der sie zueinander ins Verhältnis gesetzt werden und erfahren aufgrund ihrer abtrennbaren Substantialität durch das Beziehungsverhältnis keine wesensmäßige Veränderung. Hier bekommt man es mit Konzepten eines *stofflich* gefassten „Wissenschaftstransfers“, bzw. mit einem *personal* gefassten

⁵ Vgl. Küpers, Wendelin (1999): Phänomenologie der Dienstleistungsqualität. Wiesbaden: Springer; Ders. (2015): Phenomenology of the Embodied Organization. The Contribution of Merleau-Ponty for Organizational Studies and Practice. Palgrave Macmillan.

⁶ Zur Einführung vgl. Wolzogen, Christoph von (1992): Eintrag Relation im 20. Jahrhundert. In: Ritter, Joachim/Gründer, Karlfried (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. 8, Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft, S. 602-606 sowie Schäffter, Ortfried (2013): Die Kategorie der Relationalität. Der paradigmatische Kern und Felder sozialwissenschaftlicher Forschung. URL: <https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/ebwb/team-alt/schaeffter/katrel>

kommunikativen Austausch zwischen „Theoretikern“ und „Praktikern“ zu tun.

- Anders stellt sich Relationierung in einer „**inneren Beziehung**“ dar: Hier konstituieren sich die Relata erst aufgrund einer sie voraussetzenden Beziehungsstruktur, aus der sie erst ihre charakteristische Eigenschaften, bedeutungsvollen Merkmale und Funktionen gewinnen. Die Beziehungsstruktur geht gewissermaßen den Relata voraus. Metaphorisch wird dies mit dem Bild eines „Feldes“ oder eines „Netzwerks“ beschrieben. Vater, Sohn, Mutter oder Tochter ist man nicht aufgrund einer substanzialistisch zuschreibbaren Eigenschaft, sondern allein aus dem spezifischen Stellenwert innerhalb eines „relationalen Feldes“. Analog gilt dies für alle relationsontologischen⁷ Phänomene wie Fremdheit, Eigenheit, Armut, Lebensalter oder (soziales) Geschlecht. Das Strukturmuster der Relationierung setzt eine komplementäre Differenz voraus, aus der heraus die Relata zueinander konstitutiv ins Verhältnis gesetzt werden.⁸ So erhält z.B. nach Ferdinand de Saussure ein „Wort“ seine semantische Bedeutung erst aufgrund einer Differenz zu seinem konstitutiven „Gegenbegriff“ im relationalen Feld eines Sprachsystems. Für das Verhältnis zwischen differenten Wissensdomänen lässt das Strukturmuster einer „inneren Beziehung“ erkennen, dass sich disziplinäre Wissensbestände einer Wissenschaft erst aus ihrer Inkommensurabilität“ zum „Alltagswissen“ konstituieren und daraus ihre Bedeutung beziehen (Bachelard 1988⁹).

Die entscheidende Voraussetzung für die Einnahme einer komplementären Sicht auf das Spannungsverhältnis zwischen wissenschaftlichen Wissensbeständen und professionellem Praxiswissen ist, dass beide Seiten nicht mehr substanzialistisch gefasst, sondern sozial, sachlich und zeitlich kontingent gesetzt werden. Erst aus einer Kontingenzperspektive auf zwei (oder mehrere) Wissensdomänen werden die Bedingungen der Möglichkeit für gestaltungsorientierte Forschung bereits auf einer kategorialen Ebene hergestellt.

Überträgt man nun die Unterscheidung zwischen einer substanzialistisch gefassten „äußeren Beziehung“ und einer komplementär wirksamen „inneren Beziehung“ auf das strukturelle Spannungsverhältnis zwischen einem disziplinär gefestigten Wissenschaftssystem und einem professionell institutionalisierten Praxisfeld, so gewinnt man eine onto-epistemologische Heuristik, mit der sich unterschiedliche Strukturmuster im sgn. Theorie-Praxis-Verhältnis identifizieren lassen und in der sich wissenschaftliche Weiterbildung als eine intermediäre Vollzugsordnung einer translatorischen Vermittlung zwischen inkommensurablen Wissensdomänen beschreiben und konzeptuell fassen lässt (Vgl. die verdeutlichenden Diagramme am Ende des Papiers).

⁷ Zur bildungstheoretischen Bedeutung in Anschluss an Richard Hönigswald vgl. Meder, Norbert (2010): Sein als Relation. In: Beier, Kathi/Heuer, Peter (Hrsg.): Ontologie. Zur Aktualität einer umstrittenen Disziplin. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, S. 131-144.

⁸ Vgl. Walach, Harald (2012): Komplementarität: Rahmen für eine Wissenschaftstheorie der Psychologie. In: Gödde, Günter/Buchholz, Michael B.(Hrsg.): Der Besen, mit dem die Hexe fliegt. Wissenschaft und Therapeutik des Unbewussten, Band1 Psychologie als Wissenschaft der Komplementarität, S. 301-325. Gießen: Psychosozial Verlag.

⁹ Nach Gaston Bachelard wäre die Inkommensurabilität der Wissensformen allerdings komplementär zu fassen: „Wenn das Sein an sich ein Prinzip darstellt, das sich dem Geist mitteilt – ganz wie ein Massepunkt über ein Wirkungsfeld in eine Beziehung zum Raum tritt – dann könnte es nicht das Symbol einer Einheit sein. Darum wäre es an der Zeit, eine Ontologie der Komplementarität zu begründen, die sich dialektisch weniger zugespitzt darstellte als die Metaphysik des Widerspruchs“. Vgl. Bachelard, Gaston (1988): Der neue wissenschaftliche Geist. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 21.

II. Teil: Fünf Anwendungsbeispiele

Die methodologische Anwendung einer relationstheoretischen Sicht auf praxisintegrierte Forschung lässt sich vor dem Hintergrund des Forschungsprojekts „Übergangszeiten“ an fünf Themenschwerpunkten verdeutlichen:

1. *Die Differenz zwischen historischen Ansätzen der „Aktionsforschung“ und des heutigen „Interactive Research“ (vgl. Nielsen/Svensson):*

Im Vordergrund steht hier die **Betonung der Inkommensurabilität** zwischen „Wissenschaftlichen Wissensformen“ und Formen eines „pragmatisch alltagsgebundenem Praxiswissen“. Die epistemologische „Vermittlung“ zwischen beiden streng unterschiedenen Domänen erfolgt in einem **translatorisch** angelegten „koproduktiven“ Prozess wissenschaftlicher Weiterbildung. Praxisforschung folgt damit der Logik eines wechselseitig angelegten Bildungsprozesses, in dem beide Relata kontingent gesetzt werden, damit sie sich komplementär wechselseitig auszusteuern vermögen.

Exkurs: „Aktionsforschung“, ein deutsches Erkenntnishindernis

*Die bei Schäffter 2017 angeregte bildungswissenschaftliche Rezeption des internationalen Diskurses zum „mode 2“ könnte auf erhebliche Abwehr stoßen, wenn das komplementäre Verhältnis zwischen Wissenschaft und Gesellschaft kurzschlüssig mit dem in Deutschland in Verruf geratenen **Konzept der Aktionsforschung** gleichgesetzt würde. Während man den im deutschsprachigen sozialwissenschaftlichen Diskurs zur Aktionsforschung unter dem Begriff überwiegend ein inzwischen historisch „abgeschlossenes Kapitel“ (Altrichter/Gstettner 1993) versteht, das sich aufgrund methodologischer Inkonsistenz und geringer Fruchtbarkeit als obsolet erwiesen habe, wird der Begriff „Action Research“ in den angelsächsischen und skandinavischen Forschungsdiskursen auch über die traditionellen Konzepte hinausgehend weitergeführt und breit ausdifferenziert (vgl. Nielsen/Svensson 2006¹⁰; Eikeland 2006, 2007 2016). „Action Research“ bezieht sich unter der erweiterten Bedeutung von „Interactive Research“ in einem umfassenderen Verständnis als in der deutschsprachigen Aktionsforschung der 70er Jahre nun auch auf koproduktive Formen reziproker Zusammenarbeit zwischen dem Wissenschaftssystem und seiner gesellschaftlich-politischen Umwelt. 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 andernorts präsentierte und praktizierte Konzept einer „lernförderlichen Entwicklungsbegleitung“ begrifflich der Aktionsforschung zuzuordnen, selbst wenn diese neuerdings, ähnlich wie dies in den Schriften von Olav Eikeland erfolgt, nicht mehr als externe Interventionsstrategie, sondern gleichermaßen ko-produktiv angelegt ist. Mögliche Gemeinsamkeiten und signifikante Unterschiede müssen daher einer späteren Diskussion überlassen bleiben. (zur deutschsprachigen Kontroverse um Aktionsforschung vgl. Haag/Krüger/Schwärzel 1972; Altrichter/Gstettner 1993; Kordes 1995; Wolff 2008¹¹; Schäffter 2017)*

2. **Praxisforschung** erscheint aus einer relationstheoretischen Sicht zudem als eine „**wissenschaftliche Dienstleistung**“¹² im Kontext von Transdisziplinarität.

Aus relationstheoretischer Sicht geht es nicht mehr darum, disziplinär gefestigte Deutun-

¹⁰ Nielsen, Kurt Aagaard/Svensson, Lennert (Hrsg.) (2006): Action and Interactive Research. Beyond practice and theory. Maastricht: Shaker

¹¹ Bei Stephan Wolff findet sich eine differenzierte Kritik an historischen Konzepten der Aktionsforschung. Vgl.: Wolff, Stephan (2008): 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: Suhrkamp, S. 234 – 259

¹² Hier folgen wir dem *responsiven Verständnis* von „Dienstleistung“ von Küpers 1999 und 2014. (vgl. Fußn. 5), das sich an der phänomenologischen Zwischenleiblichkeit beidseitiger Verschränkung und systemischer Zirkularität im Sinne einer Subjekt/Subjekt-Beziehung orientiert.

gen mit dem Praktikerwissen eines Anwendungsbereichs in Übereinstimmung zu bringen, sondern um einen reziproken Abstimmungsprozess, in dem beide Seiten in ihrer gegenseitigen Differenz resonant zueinander ins Verhältnis gesetzt werden und hierdurch erst zu einer gemeinsamen Wertschöpfung¹³ gelangen können.

Wichtig wird dabei die Unterscheidung zwischen drei Adressatenbereichen als Stakeholder von Nutzergruppen, zwischen denen sich Forschungspraxis intermediär bewegt: Forschung: (1) als disziplingebundene Erkenntnisleistung, (2) als bildungspolitische Dienstleistung und (3) als praxisfeldintegrierte Dienstleistung. Als relationales Strukturmuster bekommt man es hier in der Figur einer **Auftraggeber-Dienstleister-Nutzer-Triade** mit der Komplexität eines relationalen Feldes zu tun. Praxisintegrierte Forschung wird hierdurch in ihrer **intermediären und translatorischen Vermittlungsfunktion** erkennbar. Dies verlangt den Aufbau einer lernförderlichen „Experimentalordnung“ (vgl. Rheinberger¹⁴, Ahrens¹⁵), in der **innovative Lernprozesse**¹⁶ ermöglicht werden.

3. Die **Generierung wissenschaftlichen Wissens** durch gestaltungsorientierte Forschung bewegt sich relationstheoretisch gefasst zwischen einer *Wissensgenerierung im „mode 2“* (Gibbons, Nowotny et al.)¹⁷ und pädagogischer *Organisationsentwicklung im „Modus 3“* (Schneidewind & Singer-Brodowski)¹⁸

4. *Die relationale Überkreuzung (der „Chiasmus“) von Mitarbeiterfortbildung und praxisintegrierter Entwicklungsforschung*

Sie bietet eine innovative Perspektive für ein bildungstheoretisch basiertes Verständnis von empirischer Forschung: Der Forschungsgegenstand konstituiert sich erst im transdisziplinären Rahmen der Vollzugsordnung eines Experimentalsystems.

5. *Empirische Praxisforschung wird zum Bestandteil einer transformationstheoretisch angelegten Veränderungsforschung.*

Praxisintegrierte gestaltungsorientierte Experimentalsysteme der Weiterbildungsforschung werden hierdurch als (bildungs-)politisches Handeln begründbar. Damit werden theoretisch fundierte Praxislösungen für bislang noch ungelöste Probleme angestrebt, d.h. es geht nicht nur um die Untersuchung von bereits bestehenden Wirklichkeiten (**Aktualitäten**), sondern zudem um die Extrapolation von nun erst sichtbar werdenden zukünftigen Möglichkeiten (**Potentialitäten**). Philosophisch lässt sich hierbei an einen lebensweltfundierten „Begriff des Politischen“ bei Hannah Arendt und an die *„dynamische Ontologie“* von Ernst Bloch anschließen.¹⁹

¹³ Vgl. Reichwald, Ralf/Piller, Frank (2006): Interaktive Wertschöpfung. Open Innovation, Individualisierung und neue Formen der Arbeitsteilung. Wiesbaden: Gabler.

¹⁴ Vgl. Rheinberger, Hans-Jörg (2001): Experimentalsysteme und epistemische Dinge. Eine Geschichte der Proteinsynthese im Reagenzglas. Göttingen: Wallstein; Rheinberger, Hans-Jörg (1992): Experiment – Differenz – Schrift. Zur Geschichte epistemischer Dinge. Marburg an der Lahn: Basiliken-Press

¹⁵ Vgl. Ahrens, Sönke (2011): Experiment und Exploration. Bildung als experimentelle Form der Welterschließung. Bielefeld: transcript; sowie Ahrens, Sönke (2005): Bildung, Naturwissenschaft und Technik. Zur bildungstheoretischen Bedeutung der neueren Wissenschafts- und Technikforschung. Münster: Waxmann.

¹⁶ Ibert, Oliver/Müller, Felix C./Stein, Axel (2014): Produktive Differenzen. Eine dynamische Netzwerkanalyse von Innovationsprozessen. Bielefeld: transcript.

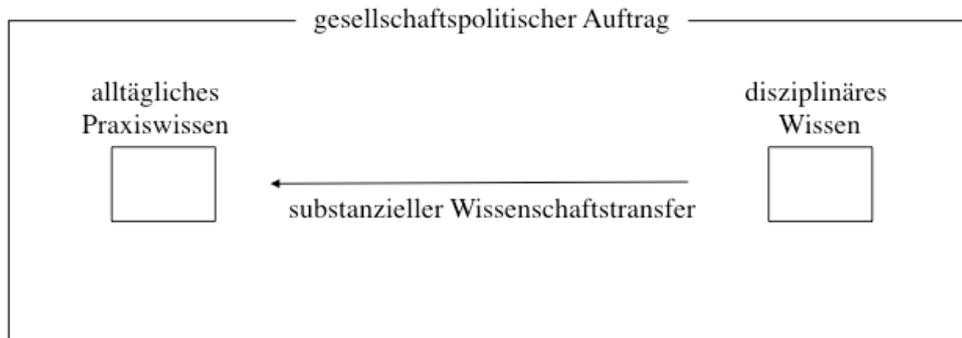
¹⁷ Nowotny, Helga/Scott, Peter/Gibbons, Michael (2014): Wissenschaft neu denken. Wissen und Öffentlichkeit in einem Zeitalter der Ungewißheit. Weilerswist: Velbrück.

¹⁸ Schneidewind, Uwe/Singer-Brodowski, Mandy (2014): Transformative Wissenschaft. Klimawandel im deutschen Wissenschafts- und Hochschulsystem. Berlin: Metropolis.

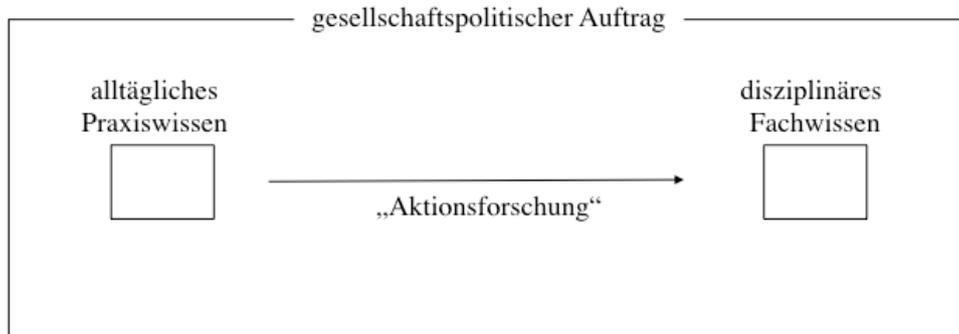
¹⁹ Vgl. genauer: Ebner von Eschenbach, Malte/ Schäffter, Ortfried (2017): Relationale Zielgruppenentwicklung. Ein reflexives Forum für politische Artikulation. In: forum erwachsenenbildung 2/17, S. 34-27.

Relationierungen der Praxisforschung

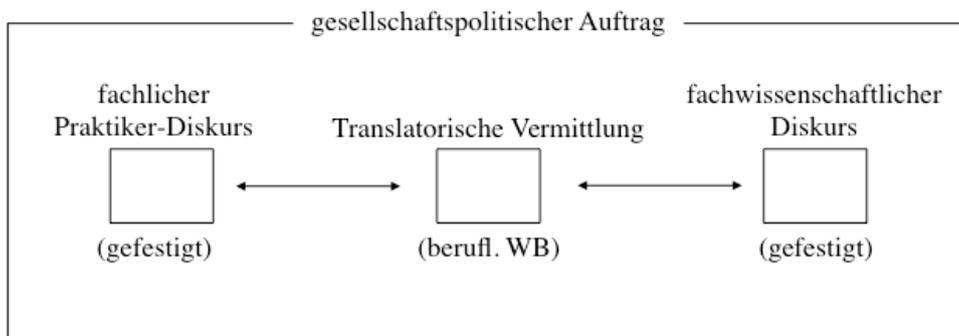
I. Substantialistische Relationierungen



1. Praxisforschung aus der disziplinären Perspektive einer „Professionswissenschaft“

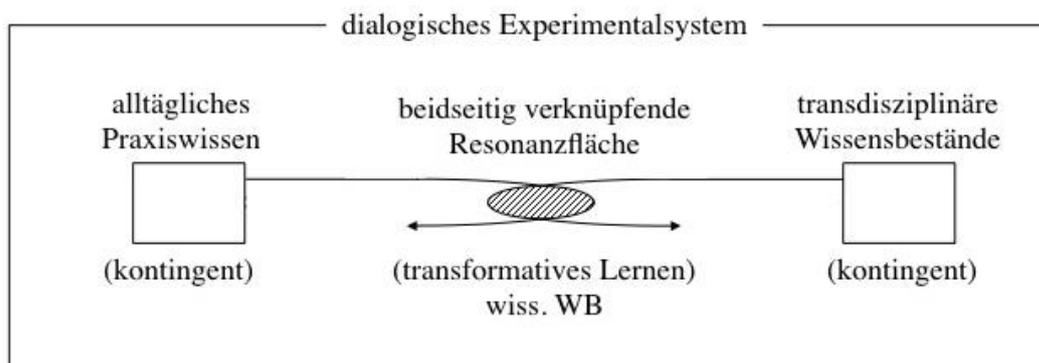


2. Praxisforschung als Systematisierung und Optimierung alltäglicher Wissensbestände



3. Praxisforschung als interaktive Kommunikation auf personaler und fachlicher Ebene (identitätslogisches Modell)

II. Komplementäre Relationierung



4. Praxisforschung koproduktiver Wissensgenerierung im relationalen Feld eines Experimentalsystems (differenzlogisches Modell)