

Debatte

Beiträge zur
Erwachsenenbildung

Theorie*Praxis - Perspektivierungen

Fallinterpretationen zwischen Theorie- und Anwendungsbezug

Frank Beier, Franziska Wyßuwa &
Elisa Wagner

Repliken zum Themenbeitrag

Eine Frage der praxeologischen Balance: Fallinterpretationen zwischen qualitativer Forschung und professionsbildender Anwendung

Matthias Otten

Zwischen Wissenschaft und Praxis. (Didaktische) Perspektiven einer Verschränkung zum beidseitigen Nutzen

Tim Stanik & Julia Franz

Zum praktischen Nutzen von Theorie. Ein Dialog über die Grenzen von Bildungspraxis, Erziehungs- wissenschaft und Soziologie

Christoph Haker & Lukas Otterspeer

un|erhört Replik

Wendepunkt oder Strohfeuer? Das neue Curriculum in der Basisbildung aus Sicht der Bildungsplanung

Sasha Rosenthal

Heraus- geber*innen- & Redaktions- kollektiv

Christoph Damm (Hochschule Magdeburg-Stendal),
Malte Ebner von Eschenbach (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg),
Maria Kondratjuk (Technische Universität Dresden),
Maria Stimm (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg),
Jana Trumann (Universität Duisburg-Essen),
Farina Wagner (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg)

Erscheinen & Bezugs- bedingungen

Die Zeitschrift erscheint 2 x jährlich mit einem Jahresumfang von ca. 200 Seiten (Print und Online). **Privat:** Kombi-Abonnement Print+Online - 69,90 €, Kombi-Abonnement Print+Online Studierende - 49,90 €, Online-Only-Abonnement - 69,90 €, Online-Only-Abonnement Studierende - 49,90 €, Print-Abonnement - 59,90 €, Print-Abonnement Studierende - 39,90 €; **Institutionen:** Print-Abonnement - 79,00 €, Online-Only-Abonnement - 119,90 €, Kombi-Abonnement Print+Online - 119,90 €, Einzelheft Print - 29,90 €, Einzelheft PDF - 29,90 €, Einzelbeitrag (PDF) im Download - 6,00 €

Alle Preise inkl. MwSt. und zzgl. Versandkosten (pro Jahr):
Inland: 4,00 €, Ausland: 8,00 €. Abonnements verlängern sich automatisch um ein Jahr. Abonnement-Kündigungen bitte schriftlich an den Verlag.
Kündigungsfrist bis drei Monate zum Jahresende.

Mit einem Kombi-Abonnement Print+Online haben Sie zusätzlich zu den Print-Heften freien Online-Zugriff auf das gesamte Volltext-Archiv der Zeitschrift, solange Ihr Abonnement besteht. Für ein ermäßigtes Abonnement ist eine Studienbescheinigung als PDF erforderlich.

Das digitale Angebot finden Sie auf: debatte.budrich-journals.de.

Bestellungen

bitte an den Buchhandel oder an:
Verlag Barbara Budrich, Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen-Opladen
Tel.: (+49) (0)2171 79491 50; Fax: (+49) (0)2171 79491 69; info@budrich.de
www.budrich.de • www.budrich-journals.de

Aktuelle Mediadaten/Anzeigenpreisliste: DEBATTE20 vom 01.01.2020

Lektorat

Klara Bernt, Magdeburg

Design

Svenja Klau, Berlin
www.studio-sk.de

© 2020 Verlag Barbara Budrich Opladen • Berlin • Toronto

Die Zeitschrift sowie alle in ihr enthaltenen Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen. Namentlich gekennzeichnete Beiträge geben nicht in jedem Fall die Meinung der Redaktion wieder.

ISSN

2567-5966

Online-ISSN

2567-5974

Hefthema:

Theorie*Praxis - Perspektivierungen

**Fallinterpretationen
zwischen Theorie- und
Anwendungsbezug.
Zum praktischen Nutzen
wissenschaftlicher
Erkenntnis am Beispiel der
qualitativen Kurs- und
Unterrichtsforschung**

Frank Beier,
Franziska Wyßuwa &
Elisa Wagner

3 Editorial

Redaktionskollektiv

6 Repliken zum Themenbeitrag

23 Eine Frage der praxeologischen Balance: Fallinterpretationen zwischen qualitativer Forschung und professionsbildender Anwendung

Matthias Otten

37 Zwischen Wissenschaft und Praxis. (Didaktische) Perspektiven einer Verschränkung zum beidseitigen Nutzen

Tim Stanik & Julia Franz

49 Zum praktischen Nutzen von Theorie. Ein Dialog über die Grenzen von Bildungspraxis, Erziehungswissenschaft und Soziologie

Christoph Haker & Lukas Otterspeer

un|er|hört

Eine Vorbemerkung

**Von den Lernenden zum
Ergebnis: Eine paradigmatische
Verschiebung in der öster-
reichischen Basisbildung. Eine
kritische Einschätzung aus
dem Handlungsfeld**

Gerhild Ganglbauer &
Angelika Hrubesch

64

Replik zum Beitrag

65

67

68

**Wendepunkt oder Strohfeuer?
Das neue Curriculum in der
Basisbildung aus Sicht der
Bildungsplanung**

Sasha Rosenthal

77

Hinweise zur Beteiligung

Editorial

Theorie und Praxis, Theorie oder Praxis, Theorie-Praxis-Verhältnis. Diese und weitere Etikettierungen zur Problematisierung und Perspektivierung eines mitunter unbestimmten, zumindest nicht zufriedenstellend bestimmten Verhältnisses sind Diskussionsgegenstand in dieser Ausgabe und zugleich Auftakt zu einer neuen, aber schon langwährenden *Debatte*.

Wie auch in den vorliegenden Beiträgen sichtbar, werden bisweilen unterschiedliche Begriffe für ähnliche Problematisierungsbewegungen verwendet bzw. gleiche oder ähnliche Begriffe mit unterschiedlichen Bedeutungen genutzt (z. B. Theorie/Empirie oder Wissenschaft/Praxis). Diese permanente und zum Teil politisch instruierte Verhältnisbestimmung entspringt vor allem dem Anspruch, die sogenannte Praxis nicht nur zum Forschungsgegenstand machen zu wollen, sondern sie auch zu gestalten. Das hier leitende Erkenntnisinteresse ist die Produktion von Handlungs-, Steuerungs- und Veränderungswissen – verschlagwortet unter Anwendungsorientierung, Zweckgebundenheit und Verwertungszusammenhang. Das Theorie-Praxis-Verhältnis unterliegt in diesem Verständnis einer gelingenden Verzahnung und wird zumeist als Transfer (auch als Wissenstransfer oder Wissenschaftstransfer bezeichnet) kodiert. Anstelle eines linearen Transfers im Sinne bloßer Übertragung von Erkenntnissen rücken mittlerweile verstärkt relationale Operationen in den Blick: Wechsel-

seitigkeit, Begegnung, Dialog, Relationalität, Inter- und Intraaktion.

Der einem vorrangig linearitätsverhafteten Denken unterlegene Zugang der Verhältnisbestimmung scheint daher verkürzt. Er verbleibt in einer Konnotation als unlösbares Problem (dazu auch schon Meyer-Drawe 1984) oder in einer vereinfachten Funktionalisierung durch komplexitätsreduzierende Transferaktivitäten. Martha Friedenthal-Haase (1990) hat vor diesem Hintergrund die Erwachsenenbildung als Problemfeld einer anwendungsorientierten Integrationswissenschaft bezeichnet. Mögliche Quelle dieser Perspektivierung ist sicherlich die fortwährende Auseinandersetzung mit dem dialektischen (und nunmehr relationalem) Verhältnis von Theorie und Praxis (in) der Pädagogik (z. B. Schmied-Kowarzik 2008), der sich die Erwachsenenbildungswissenschaft größtenteils zuordnen lässt.

Der Titel der vorliegenden Ausgabe *Theorie*Praxis – Perspektivierungen* greift diese fortdauernde Verhältnisbestimmung auf. Der genutzte Stern zwischen Theorie und Praxis verweist auf ein vielstimmiges Wechselspiel der beiden Perspektiven. In den vorliegenden Beiträgen werden demnach unterschiedliche Perspektivierungen der Verhältnisbestimmung vorgenommen, die über die hier skizzierten Zugänge hinausreichen.

Frank Beier, Franziska Wyßnawa und Elisa Wagner wählen in ihrem Themenbeitrag *Fallinterpretationen zwischen Theorie- und*

Anwendungsbezug. Zum praktischen Nutzen wissenschaftlicher Erkenntnis am Beispiel der qualitativen Kurs- und Unterrichtsforschung als Ausgangspunkt ein praxeologisches Wissenschaftsverständnis, mit welchem sie aufzeigen, dass das Anwendungsproblem von Theorien nicht durch methodologische (präskriptive Forschung), soziale (partizipative Forschung) oder professionstheoretische Strategien (reflective practitioners) gelöst werden kann. Stattdessen stellen sie die Relevanz von Forschungsergebnissen für die jeweiligen Handlungsfelder Schule bzw. Erwachsenenbildung in Form von empirisch geerdeten Theorien in den Fokus, denn „[d]iese schärfen den Blick von Lehrenden für systematische Unterschiede und interaktive Konsequenzen, die im Alltagshandeln verborgen bleiben“ (S. 6).

In seiner Replik *Eine Frage der praxeologischen Balance: Fallinterpretationen zwischen qualitativer Forschung und professionsbildender Anwendung* nimmt Matthias Otten statt der im Themenbeitrag aufgemachten Differenz und Unvereinbarkeit von Theorie und Praxis, deren unterschiedliche Logiken und Relationierungen in den Blick. Es wird u. a. danach gefragt, ob unterschiedliche Interpretationslogiken als reines Anwendungsproblem zu verstehen sind oder nicht vielmehr den unterschiedlichen Rahmenbedingungen (wie z. B. der unterschiedlichen Temporalität des Verstehens) geschuldet sind. So können Gemeinsamkeiten von Fallarbeit in Theorie und Praxis herausgearbeitet werden. Denn Aufgabe sei es, die empirisch-wissenschaftliche Grundlage in der Arbeit mit Fällen ebenso sichtbar zu machen, wie deren Lernpotentiale im Rahmen von Fort- und Weiterbildungen.

Tim Stanik und Julia Franz greifen in ihrer Replik *Zwischen Wissenschaft und Praxis. (Didaktische) Perspektiven einer Verschränkung zum beidseitigen Nutzen* ebenso die aufgemachten Eigenlogiken von Wissenschaft und Praxis auf, deren strukturelle sowie funktionale Gemeinsamkeiten sie diskutieren. Herausgestellt wird der Nutzen „rekonstruktiver Forschungs Kompetenzen“ (S. 37) für professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung, ebenso wie mögliche Potentiale alltäglicher Praxis für die Kursforschung. Eine Perspektivenverschränkung von wissenschaftlichem Wissen und Feldwissen könne etwa zur gegenseitigen Sensibilisierung beitragen und vertiefte Fallrekonstruktionen ermöglichen.

In einem Format des Für-und-Widers legen Christoph Haker und Lukas Otterspeer ihre Replik *Zum praktischen Nutzen von Theorie. Ein Dialog über die Grenzen von Bildungspraxis, Erziehungswissenschaft und Soziologie* an. Der Dialog bietet eine Auseinandersetzung, die sich an der Differenz von Theorie und (Forschungs-)Praxis sowie wissenschaftlicher und pädagogischer Praxis abarbeitet. Es handelt sich um eine wissenschaftstheoretische Auseinandersetzung (in auto-/sozioanalytischer Perspektive) zur eigenen Wissensproduktion. Dabei wird die Schlussfolgerung des Themenbeitrags mit dem „Ansatz des Stolperns“ (S. 55) von den beiden Autoren weitergeführt. Es geht vor dem Hintergrund von theoretischer Vielfalt um Kontingenz eröffnende Prozesse, Theorien können und sollten die eigene Handlungspraxis verunsichern und darüber Reflexionsprozesse anstoßen. Die Ausführungen der beiden Autoren beziehen sich dabei – durch ihren biografi-

schen und wissenschaftlichen Hintergrund – weniger auf die erwachsenenpädagogische Handlungspraxis, aber bereichern den Diskurs durch die aufgeworfenen Irritationen. Die in der letzten Ausgabe der Zeitschrift eröffnete Rubrik *un|erbört*, in der ereignisabhängige Beiträge veröffentlicht werden, wird mit einer Replik fortgesetzt und führt somit die Debatte zur österreichischen Basisbildung weiter. Der Beitrag *Wendepunkt oder Strohfeuer? Das neue Curriculum in der Basisbildung aus Sicht der Bildungsplanung von Sasha Rosenthal* knüpft an die Ausführungen von Gerhild Ganglbauer und Angelika Hrubesch an. Neben der Diskussion der Veränderungen in der österreichischen Basisbildungslandschaft werden daraus schlussfolgernd einige handlungspraktische Konsequenzen für Bildungspoliker*innen, die sich mit dem neuen Curriculum ergeben, analysiert. Konstatiert wird grundlegend eine Verschiebung von der Lernendenorientierung und Selbstermächtigung der Lerner*innen hin zur Anschlussfähigkeit an weiterführende formale Bildungsangebote sowie an den Arbeitsmarkt. Der Beitrag wird vorangestellt kommentiert durch das *Redaktionskollektiv*. Alle Einreichungen, Anfragen und Anregungen zur (aktuellen) *Debatte* senden Sie bitte per E-Mail an debatte@budrich-journals.de. Darüber hinaus erhalten Sie weitere Informationen unter www.zeitschrift-debatte.de. Bitte informieren Sie uns unter debatte@budrich-journals.de bis zum 30. Januar 2021, wenn Sie eine Replik auf einen der veröffentlichten Beiträge in dieser oder einer der letzten Ausgaben verfassen möchten. Der Call for Replies für den Themenbeitrag der

kommenden Ausgabe ist bereits erfolgt. Auf Seite 77 in dieser Ausgabe finden Sie weitere Hinweise.

Lassen Sie die Diskurse dieser Ausgabe auf sich wirken! Wir freuen uns auf daran anknüpfende Debatten,

Ihr Redaktionskollektiv

Maria Kondratjuk, Malte Ebner von Eschenbach, Christoph Damm, Farina Wagner, Maria Stimm und Jana Trumann

Literatur

- Friedenthal-Haase, M. (1990). Erwachsenenbildung als Problemfeld einer anwendungsorientierten Integrationswissenschaft. In J. Kade u. a. (Hrsg.), *Fortgänge der Erwachsenenbildungswissenschaft* (S. 21–27). Frankfurt/Main: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes (Berichte – Materialien – Planungshilfen).
- Meyer-Drawe, K. (1984). Grenzen pädagogischen Verstehens – Zur Unlösbarkeit des Theorie-Praxis-Problems in der Pädagogik. In *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 60 (3), 249–259.
- Schmied-Kowarzik, W. (2008). *Das dialektische Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik*. Kasseler philosophische Schriften. Kassel: Univ. Press.

Fallinterpretationen zwischen Theorie- und Anwendungsbezug. Zum praktischen Nutzen wissenschaftlicher Erkenntnis am Beispiel der qualitativen Kurs- und Unterrichtsforschung

Frank Beier,
Franziska Wyßuwa &
Elisa Wagner

Zusammenfassung

Am Beispiel der qualitativen Kurs- und Unterrichtsforschung wird diskutiert, welchen praktischen Nutzen wissenschaftliche Erkenntnisse für die jeweiligen Handlungsfelder Schule bzw. Erwachsenenbildung haben können. Ausgehend von einem praxeologischen Wissenschaftsverständnis wird dargelegt, dass das Anwendungsproblem u. E. nicht durch methodologische (präskriptive Forschung), soziale (partizipative Forschung) oder professionstheoretische (*reflective practioners*) Strategien gelöst werden kann. Stattdessen stellen wir die Relevanz von Forschungsergebnissen in Form von empirisch geerdeten Theorien in den Fokus: Diese schärfen den Blick von Lehrenden für systematische Unterschiede und interaktive Konsequenzen, die im Alltagshandeln verborgen bleiben.

Unterrichtsforschung · Kursforschung · Theorie und Praxis · Anwendung · Normativität

Fallinterpretationen zwischen Theorie- und Anwendungsbezug. Zum praktischen Nutzen wissenschaftlicher Erkenntnis am Beispiel der qualitativen Kurs- und Unterrichtsforschung

Frank Beier, Franziska Wyßuwa & Elisa Wagner

1. Einleitung

Die qualitative Kurs- und Unterrichtsforschung hat sich in den letzten Jahren als wichtiger Teil der empirischen Bildungsforschung etabliert. Diese soll Erkenntnisse über die Logik des Unterrichts bzw. Lehrens ermöglichen.¹ Der praktische Anwendungsbezug scheint hier besonders offensichtlich zu sein. Schließlich, so könnte man meinen, ist man quasi fast *unmittelbar* mit ‚der Praxis‘ konfrontiert. Diese vermeintliche Unmittelbarkeit wird auch in akademischen Lehrveranstaltungen sichtbar: Zeigt man – mehr oder minder zufällig – ausgewählte Lehr-Lern-Situationen aus erwachsenenpädagogischen Kursen oder schulischem Unterricht, so folgen darauf der Erfahrung nach stark bewertende Aussagen der Betrachtenden (Lehmann-Rommel 2012). Offenbar scheinen Lehrtätigkeiten Wertungen geradezu herauszufordern. Legt man einen kritischen, normativen Maßstab auf Unterrichtsbeobachtungen, scheint der praktische Nutzen

derartiger Analysen auf den ersten Blick auf der Hand zu liegen: Am Fall zeigt sich, was pädagogisch oder didaktisch alles schief laufen kann oder worauf daher zu achten sei. Auf den zweiten Blick wird man hingegen berechtigte Zweifel daran äußern dürfen, ob Handlungsalternativen, die man anhand einer ‚schlechten Praxis‘ formulieren könnte, nicht auf einem idealisierten und subjektiven Bild von Unterrichten basieren, welches entweder gar nicht erreichbar wäre oder auch nicht intendierte Handlungsfolgen nach sich zöge.

Die Frage nach dem Stellenwert und der Berechtigung von normativen Analysen wird in der qualitativen Kurs- und Unterrichtsforschung kontrovers diskutiert (vgl. Beier & Wyßuwa 2016; Beier 2019; Hünig, Pollmanns & Kabel 2019). Pointiert lässt sich diese Frage dahingehend zuspitzen, ob empirische (wissenschaftliche) Forschung überhaupt dazu geeignet ist, außerwissenschaftliche Handlungsprobleme zu lösen. Am Fall der empirischen Kurs- und Unterrichtsforschung konkretisiert, stellt sich die Frage, ob diese die Probleme des Lehrens oder Unterrichts angehen oder sich stattdessen darauf reduzieren sollte, die Strukturen des Lehrens ‚nur‘ zu erklären. Dies ist von wissenschaftstheoretischen Standpunkten abhängig (1). Am Beispiel von zwei qualitativen Forschungsprojekten wollen wir zeigen, dass der praktische Nutzen qualitativer Fallanalysen nicht nur – wie es ein gängiges Argument ist – professionstheoretisch mit einer wachsenden Reflexionskompetenz begründet werden kann (2).

¹ Im Zentrum stehen dabei natürliche Daten (Bergmann 1981), das heißt, dass Unterricht in seiner alltäglichen Form beobachtet und analysiert wird und nicht im Rahmen eines (quasi-)experimentalen Designs oder einer Intervention untersucht wird.

Vielmehr erscheinen uns die in Fallanalysen gewonnenen theoretischen Kategorien das Potenzial zu haben, Wirkung auf etablierte Unterrichtspraxis zu entwickeln, ohne dass dabei eine strenge Zweck-Mittel-Verwendung von Forschungsergebnissen (Meseth 2011) angestrebt werden muss (3). Dies soll im Folgenden genauer ausgeführt werden.

2. Der Eigensinn wissenschaftlicher Erkenntnis: Was leistet wissenschaftliche Forschung?

Um die Frage zu klären, wie das Verhältnis von wissenschaftlicher Forschung und deren praktischer Relevanz in anderen Handlungsfeldern zu bestimmen ist, wollen wir zunächst unseren wissenschaftstheoretischen Standpunkt tentativ begründen. Wir teilen dabei die u. E. gemeinsame grundlegende Auffassung einer praxeologischen und systemtheoretischen Wissenschaftstheorie, dass wissenschaftliche Erkenntnisproduktion eine eigene Form von Praxis (vgl. Foucault 2017[1972]; Knorr-Cetina 2012; Luhmann 1992; Stichweh 1994) darstellt, die einer spezifischen Eigenlogik folgt. Daher vermeiden wir weitestgehend Unterscheidungen wie ‚Anwendungs- und Grundlagenforschung‘ oder ‚Theorie und Praxis‘. Stattdessen sprechen wir in Anlehnung an Pierre Bourdieu, Jean-Claude Chambordeon & Jean-Claude Passeron (1991) von unterschiedlichen Handlungsfeldern (z. B. Wissenschaft und Erwachsenenbildungskurse), in denen unterschiedliche Praxen stattfinden. Die Frage ist dann, wie das Verhältnis dieser Praxen bestimmt werden kann. Die Selbstbezüglichkeit des wissenschaftlichen Handlungsfeldes ist in

dieser Perspektive kein Defizit, sondern ein ihr konstitutives Merkmal. Rudolf Stichweh (1994) zeigt in seinen Untersuchungen, wie wissenschaftliche Disziplinen eigenständige Probleme und Rollenstrukturen entwickeln, ihre Begrifflichkeiten präzisieren und damit kognitiv hochspezialisiert werden. Sie ermöglichen damit *eine neue, alternative, aber eben auch andersartige Sicht auf die Welt*, die sich von anderen Handlungsfeldern unterscheidet. Sie findet Gegenstände nicht nur einfach vor, sondern konstituiert sie im Rahmen einer Kommunikationsgemeinschaft:

„Forschung ‚schafft‘ somit ihren Gegenstand (in gewisser Weise) und damit auch die zu erhebenden Daten – weder das Eine noch das Andere findet sie einfach in der Außenwelt vor (Breuer 2005). Deshalb sind Methoden immer theoretisch geleitet und deshalb sind die ausgearbeiteten ‚Methoden‘ immer auch Theorie“ (Reichertz 2014a, S. 72).

Die moderne Wissenschaftstheorie teilt die Auffassung, dass Erkenntnisse mit – wie es Ludwik Fleck (2019[1935]) nannte – *sozial geteilten Denkstilen* zusammenhängen. Selbst in einer auf praktische Anwendung fokussierenden naturwissenschaftlichen Disziplin wie der Medizin entstehen, wie Fleck am Beispiel der Entstehung der Syphilis als eigenständige Krankheitseinheit zeigen kann, wissenschaftliche Tatsachen nur im Rahmen sozial geteilter und damit kontingenter kultureller Deutungen.

„Die Entwicklung des Begriffes der Syphilis als spezifischer Krankheit, ist also nicht abgeschlossen und kann es nicht sein, denn sie nimmt Teil an allen Entdeckungen und Neuerungen der Pathologie, der Mikrobiologie und der Seuchenlehre. [...] Mit der Umwandlung des Syphilisbegriffes entstanden aber

neue Probleme und neue Wissensgebiete, so daß eigentlich gar nichts abgeschlossen wurde“ (Fleck 2019[1935], S. 28).

Dies gilt in gleichem Ausmaß auch für die Erwachsenenbildungsforschung:

„Erwachsenenbildungsforschung präsentiert keine fertigen, feststehenden ‚Resultate‘, sondern das, was sich als Ergebnis darstellt, ist immer schon in einem wissenschaftlichen Arbeitsprozess erzeugt worden und abhängig von dahinter stehenden Erkenntnisinteressen, entsprechenden Gegenstandskonstitutionen und Methodenansätzen. Die Produktion von Wissenschaft ist demgemäß auch soziales Handeln“ (Faulstich 2006, S. 8).

Die Vorstellung des schlichten Transfers von gesichertem Wissen in andere Handlungsfelder ist damit *grundsätzlich* fragwürdig (Radtke 1996). Was sich im wissenschaftlichen Handlungsfeld bewährt, muss sich nicht in anderen Handlungsfeldern bewähren. Dies trifft ohne Zweifel auch auf Fallinterpretationen in der Kurs- und Unterrichtsforschung zu. Rekonstruktive Fallanalysen in der Kurs- und Unterrichtsforschung liefern häufig Antworten auf Fragen, die sich den Lehrenden gar nicht explizit stellen, sondern Teil unhinterfragten Alltagshandelns sind, während ihre eigentlichen Probleme scheinbar unberührt bleiben. Wissenschaftliche Problemstellungen unterscheiden sich *systematisch* von außerwissenschaftlichen Problemstellungen. Folgt man Thomas Kuhns Paradimentheorie, so entwickeln sich gerade jene wissenschaftlichen Disziplinen weiter, die es schaffen, Probleme derart von sozialen Fragen zu isolieren, dass sie kollaborativ in der *scientific community* gelöst werden können:

„Auch in dieser Hinsicht erweist sich der Gegensatz zwischen den Naturwissenschaftlern und vielen Sozialwissenschaftlern als instruktiv. Die letzteren neigen oft dazu (was die ersteren fast niemals tun), die Wahl eines Forschungsproblems – zum Beispiel die Auswirkungen der Rassendiskriminierung oder die Ursache der Konjunkturzyklen – hauptsächlich mit dem Argument der sozialen Bedeutung einer erzielten Lösung zu rechtfertigen. Von welcher Gruppe darf man also eine schnellere Lösung ihrer Probleme erwarten?“ (Kuhn 2014[1969], S. 176)

Zugespitzt bedeutet dies, dass die von außerwissenschaftlichen Akteur*innen beklagte ‚Praxisferne‘ der Wissenschaft geradezu ein Gütekriterium wissenschaftlicher Disziplinbildung ist.

Wer einseitig die ‚Theorie-Praxis-Kluft‘ beklagt, der übersieht, dass Wissenschaft selbst eine spezifische Praxis (Knorr-Cetina 2012) darstellt, die grundsätzlich anderen Logiken folgt als die jener Bezugsfelder, die die Theorie für sich verwenden wollen/sollen. Die soziologische Wissensverwendungsforschung habe gezeigt, so Frank-Olaf Radtke, dass „nicht von Einheit, sondern von einer strukturellen Differenz von Wissensformen auszugehen“ sei, wobei „das wissenschaftliche Erklärungswissen [...] jedoch keine höhere Dignität/Rationalität gegenüber dem Handlungswissen der Praxis“ (Radtke 2004, S. 111) beanspruchen kann. Andererseits sei der „Umgang mit wissenschaftlichem Wissen durch die Verwender [...] autonom, eigensinnig und dabei hoch selektiv bis hin zu intentionswidrig“ (Radtke 2004, S. 111).²

Zusammenfassend gibt es daher wenig Anlass, von einem direkten Transfer ‚gültigen‘ wissenschaftlichen Wissens zur Professionalisierung von Praxis auszugehen. Die Eigenlogik wissenschaftlicher Kommunikation und Praxis ist nicht direkt anschlussfähig für nicht-wissenschaftliche Kontexte. Dies macht skeptisch gegenüber Versuchen, Praxis und Wissenschaft durch methodologische Innovationen verbinden zu wollen. Probleme, die sich im Rahmen wissenschaftlicher Forschung stellen, sind grundsätzlich andere Probleme als jene, die sich in den jeweilig zum Gegenstand gemachten Weltausschnitten stellen und zunehmend in die Zuständigkeit von Professionen geraten (Dinkelaker 2016, S. 253). In partizipativen Forschungsansätzen wie z. B. der Aktions- oder Handlungsforschung (Unger 2014) oder so genannten Design-Based Research Ansätzen (Brahm & Jenert 2014) wird versucht, praktische Probleme mit wissenschaftlichen Instrumentarien zu bearbeiten.

Damit wird einerseits unterstellt, dass wissenschaftliche Erkenntnisse besser geeignet sind, um praktische Probleme zu lösen. Zum anderen wird damit auch postuliert, dass damit adäquatere wissenschaftliche Erkenntnisse produziert werden können, denen eine deutlich bessere „Bodenhaftung“ (Reinmann 2005, S. 53) verliehen würde. Dies steht der These diametral entgegen, dass Probleme des pädagogischen Alltags und wissenschaftliche Probleme inkommensurabel sind. Das Durchführen von

Erwachsenenbildungskursen benötigt zwar konkrete Informationen (z. B. über Vorwissen, Bedarfe der Teilnehmenden), die zweifelsohne auch durch wissenschaftliche Messinstrumente zur Verfügung gestellt werden können. Damit wird jedoch noch keine Forschung betrieben. Diese basiert nicht auf Informationen, sondern auf Daten, die von einer theoretischen Perspektive abhängig sind (Lindemann 2015). Folgt man dem popperischen Falsifikationismus, dann benötigt ein Forschungsdesign im besten Fall solche Art Daten, die besonders geeignet erscheinen, um Theorien zu widerlegen – ganz im Gegenteil zu dem, was man braucht, wenn man Erwachsenenbildung betreiben will. Zur Widerlegung von Theorien müssen Probleme möglichst exakt und eng formuliert werden. In aller Regel derart eng, dass deren Lösung für eine komplexe Handlungssituation keine direkte Bedeutung hat. Es ist daher eine gewisse Skepsis gegenüber Ansätzen angebracht, die dieses *strukturelle Problem* auf ein Aushandlungsproblem reduzieren, das durch eine verbesserte Wissenschafts-Praxis-Kommunikation (Euler 1994) gelöst werden könnte. Die Frage, was wissenschaftliche Erkenntnisse für andere Handlungsfelder im Allgemeinen und qualitative Fallanalysen in der Kurs- und Unterrichtsforschung im Konkreten bedeuten können, muss daher vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Strukturlogiken der Handlungsfelder geklärt werden.

2 Selbst die Rezeption von Wissen innerhalb der Wissenschaften ist selektiv, was sich an der Zitationspraxis verdeutlichen lässt, die immer nur Ausschnitte aus Argumentationsketten betrifft und in diesem Sinne reduktionistischer Natur ist (Stichweh 1994, S. 60).

3. Rekonstruktive Fallanalysen im Kontext der Erwachsenenbildung

Aus den bisherigen wissenschaftstheoretischen Argumenten haben wir den Standpunkt entwickelt, dass wissenschaftliche Forschung kein endgültig gesichertes und höherwertiges Wissen hervorbringt sowie eigene Problemkontexte konstruiert, die mit den Problemlagen in anderen Handlungsfeldern inkommensurabel sind. Diese Kluft lässt sich auch nicht methodologisch überbrücken. Wir möchten nun zeigen, dass dies auch für die Kurs- und Unterrichtsforschung gilt. Die Erwachsenenbildungsforschung selbst hat sich im Laufe ihrer Entwicklung an ihrem Verhältnis zur Bildungspraxis abgearbeitet. War sie zunächst in einem emanzipatorischen Interesse angetreten, hat sie sich mehr und mehr zu einer analytischen Wissenschaft entwickelt und damit auch Distanz zur Bildungspraxis eingenommen. Im Gegenzug hat sich der Diskurs um den Zusammenhang von Disziplin und Profession entwickelt. Dort, wo nicht mehr an eine Technisierung von wissenschaftlichem Wissen geglaubt wird, wurde stattdessen die Reflexion durch qualitative Analysen als kasuistische Fallkompetenz betont. Aus unserer Sicht jedoch ist damit der eigentliche Kern der Forschung aus dem Blick geraten: die substantiellen Ergebnisse von Forschung, die als Theorien in andere Handlungsfelder hineinwirken können.

3.1 Probleme des Transferkonzepts wissenschaftlicher Erkenntnisse aus der Kursforschung

Die Praxis der Bildung Erwachsener zu verbessern, war in der Entstehungsphase der

Erwachsenenbildung als wissenschaftliche Disziplin ein zentrales Motiv. Damit wurde der Transfergedanke zunächst in der Erwachsenenbildung dominant.

„Wissenschaftstheoretisch war für die Sechziger Jahre eine Neubestimmung des Theorie-Praxis-Verhältnisses signifikant. Diese Neuorientierung bezog sich auch auf die Ziele und Methoden der erziehungswissenschaftlichen Forschung in Richtung einer Handlungswissenschaft („Reflexion engagée“)“ (Olbrich 2001, S. 358).

Mit der heute noch vielfach zitierten *Hannoveraner Studie* (Siebert & Gerl 1975) und der *BUVEP-Studie* (Kejcz, Nuissl, Paatsch & Schenk 1979) erfolgte eine Hinwendung zum Kernbereich erwachsenenpädagogischen Handelns: den Abendkursen und Wochenseminaren. Ausgehend von der Leitidee der Teilnehmer*innenorientierung und dem Wunsch der Aktivierung von Teilnehmer*innen in Weiterbildungsveranstaltungen wurde mit den Interaktionsbeobachtungen das Ziel verfolgt, Gelingensbedingungen und Lehrstile zu ermitteln sowie Steuerungsstrategien für Kursleitende bereitzustellen. Für die qualitative Weiterbildungsforschung der 1970er–1980er Jahre ist also eine *Wirkungsorientierung* zur Verbesserung ‚pädagogischer Praxis‘ kennzeichnend (Kejcz et al. 1979, S. 21). Entsprechend wird es als Aufgabe gesehen, als wissenschaftliche Instanz gute und schlechte Lehr-Lern-Praxis zu identifizieren: „Tatsachen und Sachverhalte werden nicht einfach beschrieben, sondern beurteilt und bewertet“ (Hamacher 1984, S. 9). Festgestellt wurde, dass Kursleiter*innen das Kursgeschehen zu stark dominierten, dass das Lehrgespräch zu sachorientiert sei oder Kursleiter*innen und

Teilnehmer*innen aneinander vorbeiredeten (Kejcz et al. 1979, S. 135; Siebert & Gerl 1975, S. 46), was zu entsprechenden Handlungsempfehlungen führte. Diese entwickelten jedoch einen begrenzten Mehrwert für die Lösung wissenschaftlicher Problemstellungen. Sie liefern für Praktiker*innen zwar eine normative Legitimationsquelle, aber sie erklären schlechterdings kaum etwas. Die selektiv rezipierten Bezugstheorien (siehe z. B. Pongratz 2009), die zur theoretischen Fundierung der Handlungsempfehlungen herangezogen werden, bleiben unhinterfragt. Dies scheint eine durchaus gängige Praxis in einer normativ ausgerichteten Unterrichtsforschung zu sein, in der mit Bezugstheorien „bestimmte Unterrichtsformate als dem Lernen abträglich qualifiziert werden“ (Hollstein & Meseth 2016, S. 206). Diese normative Perspektive ist von Soziologen an der pädagogischen Forschung immer wieder kritisiert wurden (Beier 2019; Hitzler 2008). Denn „Fragen der pädagogischen Normativität [können] keineswegs eindeutig beantwortet werden“, da „einander widersprechende Normen [...] um Anerkennung konkurrieren“ (Hollstein & Meseth 2016, S. 205). Anstatt Theorien zu prüfen, werden diese zu einer normativen Legitimationsfolie. Dies ist für die praktische Tätigkeit des Lehrens möglicherweise unumgänglich und sogar unproblematisch, für qualitative Forschung jedoch ein grundlegendes methodologisches Problem.

3.2 Probleme der Homologisierung von Forschung und Handlungsreflexion

Daher hat sich auch in der Kursforschung ein stärker analytischer Ansatz herausgebildet, der mittlerweile deutlich dominiert und „in

analytische Distanz zu den normativen Erwartungen der Pädagogik geht und diese selbst zu einem Gegenstand der Beobachtung macht (vgl. Kade 1999)“ (Meseth 2011, S. 13).

In der *interaktionsanalytischen Unterrichts- und Kursforschung* rücken Kommunikations- und Interaktionsformen mit ihren je spezifischen Praktiken in den Fokus. In einer Haltung der ethnomethodologischen Indifferenz geht es nicht um eine Bewertung (pädagogischen) Handelns, sondern um die Rekonstruktion von alltäglichen Handlungsweisen und den zugrundeliegenden Interaktionsaufgaben pädagogischer Settings. Der Fall erscheint ausschließlich als Forschungsgegenstand und die Fallinterpretation als erkenntnisproduzierende Forschung (Dinkelaker 2016, S. 262).

Damit geraten andere Themen in den Fokus der Kursforschung, die einen eigenständigen Problemkreis definieren und in aller Regel sehr wenig mit den Fragen zu tun haben, die sich Lehrende in der Erwachsenenbildung stellen. Beispiele für solche Themen sind Analysen zu Körperkoordinationsprozessen und -leistungen (Dinkelaker 2010) oder die Darstellung wechselseitiger Verfügbarkeit in Kursanfängen (Herrle & Nolda 2010). Wenn in der Forschung Fragen beantwortet werden, die sich Akteure anderer Handlungsfelder gar nicht stellen, wird die ‚Theorie-Praxis-Kluft‘ unweigerlich verstärkt. Die Relevanz qualitativer Analyseverfahren für die Lehrpraxis wird daher von verschiedenen Autor*innen nicht mehr in der Beantwortung von Forschungsfragen gesehen, sondern in der Reflexionskraft, die durch Fallanalysen gewonnen werden kann. Die Idee, durch rekonstruktive Analysemethoden Reflexionswissen zu erzeu-

gen und einzuüben, stellt dabei ein zentrales Konzept der reflexiven Aus- und Fortbildung sowohl von Lehrer*innen (vgl. Beier & Piva 2020; Ohlhaber & Wernet 1999) als auch von Erwachsenenbildner*innen (vgl. Kade 1983, 1990; Goeze & Hartz 2008) dar. *Handlungsb hermeneutisch* orientierte Konzepte, wie z. B. das Fortbildungskonzept der *Pädagogischen Arbeitsstelle des deutschen Volkshochschulverbandes* (PAS DVV)³ in den 1980er Jahren, verstehen Fallinterpretationen als Irritationsmomente professioneller Routinen und Wahrnehmungen. In der Verständigung über den Fall „steht nicht die unmittelbare Lösung des Problems, sondern der Austausch über Deutungen dieses Problems im Mittelpunkt“ (Dinkelaker 2016, S. 256). Hier geht es dezidiert um die Verschränkung von *praktischem Handeln* und *wissenschaftlichem Fallverstehen*. Dahinter steht die Annahme, dass die in der Fortbildungsmaßnahme angewandten wissenschaftlichen Verfahren des Fallverstehens auch in der erwachsenenpädagogischen Praxis anwendbar sind.

Viele qualitative Forscher*innen (vgl. Combe & Kolbe 2008; Oevermann 1996) plädieren dafür, das reflexive Fallverstehen in Form einer „ethnographischen Haltung“ (Dausien & Alheit 2005, S. 33) selbst als professionelle Praxis zu kultivieren und damit die Fähigkeit, die Logik des Einzelfalls zu verstehen und sich von Alltagsvorstellungen und Stereotypen zu befreien. Die Arbeit am Fall bilde einen reflexiven Habitus aus. Rekonstruktive Sozialforschung sei daher aufgrund der Stei-

gerung von Reflexivität (Dausien 2007) relevant für professionelle Arbeit. Für die Lehrerbildung wird im Anschluss an das Konzept des „reflektierten Praktikers“ (Schön 1983), das Konzept des Forschenden Lernens gefordert. Die prinzipielle Strukturgleichheit von Lehren und Forsuchen führe zu einem pädagogischen Kompetenzaufbau (Fichten 2010, S. 139). Tatsächlich zeigen sich in den wenigen empirischen Arbeiten zum Forschenden Lernen und zur qualitativen Fallanalyse, dass pädagogische Reflexion keineswegs ein zwangsläufiges Produkt ist:

„Den Spekulationen, welche Effekte Forschendes Lernen haben könnte, kann man eine nüchterne These gegenüberstellen. Studierende lernen durch Forschungsaktivitäten zunächst und vor allem eins: nämlich zu forschen“ (Fichten 2010, S. 164).

3.3 Empirisch gehaltvolle Kategorien als Orientierungsgrößen für das Lehren

In dieser Debatte scheint immer mehr aus dem Blick geraten zu sein, dass auch qualitative Forschungsmethoden konkrete Forschungsergebnisse produzieren, die sich in Form von empirisch geerdeten Theorien niederschlagen und gegenstandsbezogen Aussagen über das Lehren und Lernen formulieren. Empirisch geerdete Theorien ermöglichen ein neues und vertieftes Verständnis alltäglicher Unterrichtssituationen. Als Ergebnis von Forschung entwickeln sie eine erhebliche praktische Relevanz. Dafür braucht es keine übertriebenen sozialtechnologischen Vorstellungen.

³ Die PAS DVV fungierte 1957 bis in die 1990er Jahre als Schnittstelle zwischen Profession und Disziplin und zeigt die enge Verwobenheit der Praxis und Forschung in der Erwachsenenbildung, die bis heute in Form der Nachfolgeeinrichtung der PAS – dem *Deutschen Institut für Erwachsenenbildung* (DIE) – fortbesteht.

Im Alltagshandeln kommen wir nicht nur als Lehrperson ohne Kategorisierungen gar nicht aus (Reichertz 2014b, S. 29). Qualitative Forschung entwickelt empirisch gehaltvolle Kategorien, die auch im Alltagshandeln neue Orientierung geben können. Sie können, wie oben bereits angeführt, zwar nicht zur Lösung der vorliegenden Probleme im Handlungsfeld transferiert werden, sie können jedoch die in der Praxis vorherrschenden Situationsdefinitionen nachhaltig beeinflussen. Wir möchten die Relevanz von solchen theoretischen Kategorien für das Handlungsfeld der Erwachsenenbildung am Beispiel einer Theorie der Adressierung illustrieren, die sich in zwei von uns durchgeführten, sehr unterschiedlichen Forschungsprojekten niederschlagen.

3.4 Adressierungen in Weiterbildungskursen und im Schulunterricht

Einen analytischen Zugang zu den Adressierungsformen und deren kommunikativen Konsequenzen liefert das konversationsanalytische Konzept des *Recipient Design*, welches als Adressat*innenzuschnitt verstanden wird und auch zur Adressat*innenkonstitution beiträgt (vgl. Bergmann 1981; Hitzler 2013; Sacks, Schegloff & Jefferson 1974). Damit wird beschreibbar, wie Beteiligungsrollen, Themen und Gesprächsmuster im Kursverlauf u. a. über Verfahren der Selbst- und Fremdpositionierung ausgehandelt werden. Die unterschiedliche Bedeutung von Adressierungen erschließt sich zuallererst durch die komparative Analyse. Wie Georg Breidenstein & Theresa Bernhard (2011) und

Reinhold Schmitt & Arnulf Deppermann (2009) zeigen konnten, werden Schüler*innen im Schulunterricht vorrangig über Partnerhypothesen angesprochen, die ein Wissensdefizit der Adressat*innen mitkommunizieren. Im Gegensatz dazu zeigten sich in unseren Forschungsprojekten hier zwei wesentliche Kontraste. Im Zuge des Projektes *Erfahrungskommunikation in pädagogischen Weiterbildungsveranstaltungen* (Franziska Wyßuwa),⁴ in dem Weiterbildungsveranstaltungen für Erzieher*innen, Lehrer*innen und Sozialpädagog*innen untersucht wurden, werden die Teilnehmer*innen nicht vorrangig als zu belehrende Laien adressiert, sondern als Privatpersonen und/oder Expert*innen beruflicher Praxis. Zwei verschiedene Arten von Adressierungen lassen sich unterscheiden (Wyßuwa 2017, 2014):

- a) Mit der *professionsspezifischen Adressierung* werden die Teilnehmenden als Berufsgruppe (Pädagog*innen oder Lehrer*innen) und implizit oder explizit als Expert*innen ihrer Berufspraxis angesprochen (,sie sind Experten in ihrem Bereich‘, ,wir Pädagoginnen‘). Die starke Fokussierung der Arbeitszusammenhänge zu Kursbeginn unterstellt einerseits ein professionsspezifisches Wissen und Erfahrungen und etabliert die Anforderung, dass die Teilnehmenden sich als pädagogische Fachkräfte vorstellen und beruflich bedingte Erwartungen formulieren. Dies führt sowohl in der Eingangsphase als auch im gesamten Seminarverlauf dazu, dass immer wieder auf *berufliche* Er-

⁴ Ausführlichere Darstellung zum laufenden Forschungsprojekt siehe https://paedagogik.uni-halle.de/arbeitsbereich/erwachsenenbildung/mitarbeiter_innen/wyssuwa/3003641_3227356/ [12.06.2020].

fahrungen rekurriert und die im Berufsalltag gewachsenen Perspektiven und Überzeugungen kommuniziert werden. Daraus entstehen Diskussionen um die Deutung und Handlungsstrategien in beruflich als problematisch erlebten Situationen.

- b) Mit der *personenspezifischen Adressierung* werden die Teilnehmer*innen sowohl als Person als auch als Professionsangehörige angesprochen. Zwar finden auch Benennungen der Berufsgruppen statt, jedoch wird explizit herausgestellt, dass die Personen mit ihren *privaten und beruflichen* Erfahrungen und Meinungen bedeutsamer sind als eine alleinige Fokussierung professionsspezifischer Inhalte. Die Ansprache der Teilnehmer*innen als Personen und Professionsangehörige unterstellt, dass auch biografische Aspekte Teil des Professionsverständnisses sind und ruft recht ausführliche Selbstpräsentationen und sehr narrative und persönliche Erfahrungsschilderungen hervor. Auch hier entwickeln sich Diskussionen um berufliche Anwendungsfragen, aber auch um Geltungsfragen von Normen und Begriffsverständnissen, wie sie in Seminaren professionsspezifischer Adressierungen nicht vorkommen.

Dass auch im Schulunterricht Adressierungen nicht zwangsläufig mit Defizitunterstellungen verbunden sind, zeigte sich im Forschungsprojekt *Doing Mathematics. Substantielle Lernumgebungen* (Elisa Wagner & Frank Beier).⁵ Im Hinblick auf die Adressierungen in unseren Unterrichtsaufnahmen wurde vor allem ein wesentlicher Kontrast

in der Umsetzung sogenannter substantieller Lernumgebungen deutlich (Hirt & Wälti 2006), dessen weder wir uns, noch die Lehrpersonen, die unsere entwickelten Aufgaben in ihrem Unterricht einsetzten, im Vorherein wohl bewusst waren. Schüler*innen werden in unseren Fällen entweder als Teil einer *kooperativ-entdeckenden Gemeinschaft* oder als *individuelle Aufgabenlöser* adressiert. Werden die Schüler*innen als kooperativ-entdeckende Gemeinschaft adressiert, so setzt sich auch die Lehrperson in eine entdeckende Haltung. Dies drückt sich zum Beispiel darin aus, dass Lehrer*innen und Schüler*innen nach einer gemeinsamen ‚mathematischen‘ Sprache suchen, die von deiktischen Zeigegesten über symbolische (insbesondere fachsprachliche) Klärungsversuche verlaufen. Die Struktur von Aufgaben spielt im Unterrichtsgespräch eine prominente Rolle, während Lösungen oder die Rechenwege an Bedeutung verlieren. Im Gegensatz dazu steht die Adressierung als *individuelle Aufgabenlöser*. Hier werden die Schüler*innen als individuelle Ideenträger angesprochen, die in den Aufgaben eigene Muster und Strukturen entdecken sollen. Implizit herrscht ein Wettkampf um die besten und kreativsten Ideen. Die Lehrperson hilft und unterstützt auch mit den nötigen Fachbegriffen bei der Erläuterung. Diese Unterschiede treten bei der Analyse deutlich zu Tage, während sie bei der teilnehmenden Beobachtung keineswegs auffielen. Damit lassen sich verschiedene Adressierungsformate voneinander abgrenzen, die Lehr-Lern-Situationen zu prägen scheinen.

⁵ Ausführlichere Informationen zum laufenden Forschungsprojekt siehe <https://tu-dresden.de/zlsb/die-einrichtung/graduierenforum/slu> [12.06.2020].

3.5 Schlussfolgerungen aus Ergebnissen der Forschung für die Lehrpraxis

Könnte mit den Analysen gezeigt werden, dass bestimmte Adressierungsformen besser sind als andere, so wäre der praktische Nutzen evident: Lehrpersonen sollten dann bestimmte Adressierungsstrategien vermeiden, andere verwenden. Unserer bisherigen Argumentation folgend, scheint eine solche normative Differenzierung jedoch kaum haltbar zu sein. Sicherlich führt in unseren Fällen die kooperativ-entdeckende Adressierung zu dichteren Interaktionsphasen (Krummheuer 2008), dafür verlieren jedoch die verwendeten sprachlichen Ausdrücke deutlich an Klarheit und Strukturiertheit. Gleichmaßen könnte man argumentieren, eine ganzheitliche Ansprache der Teilnehmer*innen sei das Ideal einer Erwachsenenbildung, die nicht anders als mit biografischen Bezügen zu realisieren sei und daher der personenspezifischen Adressierung den Vorzug geben. Aber auch hier zeigt sich: Während im Seminarverlauf der personenspezifischen Adressierung viele Ausbrüche aus der thematischen Struktur zugunsten der diskursiven Erörterung von Erfahrungen und Normproblemen auftreten – was ab und an als ‚ein Reden über Alles und Nichts‘ erscheint – bleiben Seminare mit professions-spezifischer Adressierung stärker auf konkrete fachliche Problemstellungen begrenzt und die Teilnehmendenbeiträge auf ein gemeinsames Professionsverständnis bezogen. Allerdings kann dieses gemeinsame Professionsverständnis auch kontrovers werden, was in Seminaren professions-spezifischer Adressierung dazu führt, dass Dozierende in die Situation kommen, Problematisierungen belehrend vorzutragen und begründen zu müssen, warum

die im Berufsalltag gewachsenen Perspektiven überhaupt reflektiert werden sollen.

Die Analysen zeigen, dass die verschiedenen Formen der Adressierung systematische Unterschiede in der Seminarkommunikation erzeugen. Ein Wissen um diese interaktiven Konsequenzen bietet die Möglichkeit, die theoretisch gesättigten Kategorien bewusst einzusetzen, ohne dass die eine als besser oder schlechter abqualifiziert werden kann. Sich dieser Kategorien gewahr, wird man jedoch wohl auch sein eigenes Adressierungsverhalten in einem anderen Licht sehen: Man sieht Dinge, die einem vorher alltäglich erschienen, in Variation.

Für die alltägliche Berufspraxis reicht ein solches subsumptionslogisches Vorgehen vollkommen aus. Erst wer die relevanten Phänomene kennt, wird in der Lage sein, sein Tun und Handeln in einem verlässlichen Sinne einzuschätzen und zu verändern. Daher sind es unseres Erachtens gerade die empirisch gewonnenen Ergebnisse von Fallanalysen, die für Dozierende und Lehrer*innen eine besondere praktische Relevanz gewinnen, ohne dass man selbst zum Analytiker seiner Unterrichtspraxis werden muss. Allein für die qualitative Kurs- und Unterrichtsforschung würde dies bedeuten, ihre Ergebnisse stärker als ihre Methodologie in den Fokus der Professionalisierungsdebatte zu rücken.

4. Fazit

Die bisherigen Überlegungen machen deutlich, dass man von starken Fortschritts- und Transfererwartungen aus der qualitativen Kurs- und Unterrichtsforschung abrücken

sollte. Gleichmaßen haben wir Argumente vorgetragen, die Skepsis gegenüber Versuchen zum Ausdruck bringen, das Anwendungsproblem durch methodologische (präskriptive Forschung), soziale (partizipative Forschung) oder professionstheoretische (Konzepte des *reflective practioners*) Strategien zu lösen. Dabei soll weder die Notwendigkeit, noch der Nutzen von Reflexionen, von guter Wissenschaftskommunikation oder einer guten akademischen Aus- und Weiterbildung für die Nutzbarmachung von wissenschaftlichem Wissen bestritten werden. Stark gemacht hingegen werden soll, dass die Ergebnisse qualitativer Fallanalysen – empirisch gesättigte Theorien – weit ‚praxisrelevanter‘ sind, als die mit Forschung verbundenen Kompetenzen. In den Handlungsfeldern der Erwachsenenbildung wird man die Kategorien dabei anders rezipieren als in der Wissenschaft. Forschung unterscheidet sich systematisch vom Lehren und Unterrichten. Kompetenzen in Forschungsmethodik und Kompetenzen in der Unterrichtsdurchführung sind höchst verschieden. Qualitative Forschung bietet hier Ordnung im Chaos und vor allem empirisch gesättigte Orientierungskategorien. Diese lösen nicht die handlungspraktischen Probleme der Lehrenden. Forschung löst nicht die Probleme des Bildungssystems. Dafür bleibt dieses im Zweifel selbst verantwortlich. Es wäre geradezu vermessen zu glauben, mit Fallanalysen Probleme des Unterrichtens quasi am Schreibtisch lösen zu können. Man wird bescheidener und selbstbewusster zugleich sein müssen: Kurs- und Unterrichtsforschung systematisiert Unterrichts- und Kursphänomene. Ein Wissen darüber ist für Lehrende relevant, weil man ohne eine solche Forschung die subtilen Unterschiede nicht erkennen wird. Ergebnisse qualitativer Forschung

ermöglichen ein „abkürzend[es] Verstehen in komplexen Kommunikationssituationen“ (Kolbe 1998, S. 332) und können im Sinne von Arno Combe (2001) als „innere Bilder“ gedacht werden. Diese „erst ermöglichen Orientierung in komplexen Situationen ohne lange Zeit des Nachdenkens“ (Reh & Schelle 2004, S. 209). Gerade weil diese Forschungsergebnisse zwar einerseits in andere Handlungsfelder hineinwirken, andererseits jedoch zahlreiche Unbestimmtheiten und Unsicherheiten belassen, ist die Lehrpraxis eine Profession, die mit vielen Unwägbarkeiten zurecht kommen muss. Diese – das wollen wir mithin nicht bestreiten – bleibt auf Reflexion angewiesen. Gleichmaßen können bestimmte Fähigkeiten und bestimmtes prozedurales Wissen nur im Einüben der Praxis selbst erlernt werden. Es ist daher gut daran getan, die Reichweite wissenschaftlichen Wissens nicht zu überschätzen und gleichzeitig dessen Stärke hervorzuheben. Diese besteht darin, Phänomene systematisch zu erfassen, zu benennen und in Deutungsgefüge zu bringen oder kurz: Ihre Stärke heißt Theorie.

Literatur

- Beier, F. (2019). Der Umgang mit Normativität und Kontingenz in der Unterrichtsforschung. In W. Meseth, R. Casale, A. Tervooren & J. Zirfas (Hrsg.), *Normativität in der Erziehungswissenschaft* (S. 345–364). Wiesbaden: Springer.
- Beier, F. & Piva, F. (2020). Biografiefor-schendes Lernen mit Lehramtsstudierenden. Ein sinnvolles Element der Lehramtsausbildung? In S. Klomfass & A. Epp (Hrsg.), *Auf neuen Wegen zum Lehrer*innenberuf. Bil-*

- dungsbiographien nicht-traditioneller Lehr-
amtsstudierender und biographisches Lernen
in der Lehrer*innenbildung.* Weinheim:
Juventa Verlag.
- Beier, F. & Wyßwa, F. (2016). Präskriptive und
reflexive Erkenntnisinteressen in der qualita-
tiven Kurs- und Unterrichtsforschung. In
R. Kreitz, I. Miethe & A. Tervooren (Hrsg.),
*Theorien in der qualitativen Bildungsfors-
chung – Qualitative Bildungsforschung als
Theoriegenerierung* (S. 83–104). Opladen:
Verlag Barbara Budrich.
- Bergmann, J. (1981). Ethnomethodologische
Konversationsanalyse. In P. Schröder &
H. Steger (Hrsg.), *Dialogforschung* (S. 9–51).
Düsseldorf: Schwann.
- Bourdieu, P., Chambordeon, J.-C. &
Passeron, J.-C. (1991). *Soziologie als Beruf.
Wissenschaftstheoretische Voraussetzungen
soziologischer Erkenntnis.* Berlin, New
York: de Gruyter.
- Brahm, T. & Jenert, T. (2014). Wissenschafts-Prax-
is-Kooperation in designbasierter Forschung:
Im Spannungsfeld zwischen wissenschaft-
licher Gültigkeit und praktischer Relevanz.
*Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädago-
gik-Beihefte (ZBW-B)*, (27), 45–62.
- Breidenstein, G. (2012). Ethnographisches
Beobachten. In H. de Boer & S. Reh
(Hrsg.), *Beobachtung in der Schule - Beob-
achten lernen* (S. 27–44). Wiesbaden: VS
Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breidenstein, G. & Bernhard, T. (2011).
Unterrichtsinteraktion und implizite
Leistungsbewertung. In G. Breidenstein,
M. Meier & K. U. Zaborowski (Hrsg.),
*Leistungsbewertung im Unterricht. Ethno-
grafische Studien zur Bewertungspraxis in
Gymnasium und Sekundarschule* (S. 321–
343). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwis-
senschaften.
- Combe, A. (2001). Fallgeschichten in der
universitären Lehrerbildung und die Rol-
le der Einbildungskraft. In U. Hericks,
J. Keuffer, H. C. Kräft & I. Kunze (Hrsg.),
*Bildungsgangdidaktik. Perspektiven für
Fachunterricht und Lehrerbildung* (S. 19–
32). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwis-
senschaften.
- Combe, A. & Kolbe, F.-U. (2008). Lehrerpro-
fessionalität. Wissen, Können, Handeln. In
W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch
der Schulforschung* (S. 857–875). Wiesba-
den: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dausien, B. (2007). Reflexivität, Vertrauen,
Professionalität. Was Studierende in einer
gemeinsamen Praxis qualitativer Forschung
lernen können. In *Forum: Qualitative So-
zialforschung*, 8 (1), urn: [http://nbn-resol-
ving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0701D4Da3](http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0701D4Da3).
- Dausien, B. & Alheit, P. (2005). Biographie-
orientierung und Didaktik. Überlegungen
zur Begleitung biographischen Lernens in
der Erwachsenenbildung. *Zeitschrift für
Weiterbildungsforschung*, 28 (3), 27–36.
- Dinkelaker, J. (2016). Zwischen Disziplin
und Profession. Zur kommunikativen
Bedeutung von Fällen im Kontext der
Professionalisierung von Erwachsenenbil-
dung/Weiterbildung. In M. Hummrich,
A. Hebenstreit, M. Hinrichsen &
M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuis-
tik und das Verstehen pädagogischen Han-
delns* (S. 251–270). Wiesbaden: VS Verlag
für Sozialwissenschaften.
- Dinkelaker, J. (2010). Koordination von
Körpern - eine vernachlässigte Dimension
pädagogischer Professionalität. In C. Hof,

- J. Ludwig & B. Schäffer (Hrsg.), *Professionalität zwischen Praxis, Politik und Disziplin* (S. 186–202). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Euler, D. (1994). *Didaktik einer sozio-informatischen Bildung*. Köln: Botermann und Botermann.
- Fichten, W. (2010). Forschendes Lernen in der Lehramtsausbildung. In U. Eberhardt (Hrsg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik* (S. 127–182). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Faulstich, P. (2006). Erwachsenenbildungsforschung aus kritisch-pragmatischer Perspektive. In G. Wiesner, C. Zeuner & H. Forneck (Hrsg.), *Empirische Forschung und Theoriebildung in der Erwachsenenbildung* (S. 8–12). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Fleck, L. (2019[1935]). *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2017[1972]). *Die Ordnung des Diskurses*. Erw. Ausgabe, 14. Aufl. Frankfurt am Main: FISCHER Taschenbuch.
- Goeze, A. & Hartz, S. (2008). Die Arbeit an Fällen als Medium der Professionalisierung von Lehrenden. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 31, 68–78.
- Hamacher, P. (1984): Weiterbildung und Weiterbildungsforschung. In: E. Schultz, H. Siebert (Hrsg.), *Zur Identität der Wissenschaft der Erwachsenenbildung*. (S. 7–21). Bremen: Univ.
- Herrle, M. & Nolda, S. (2010). Die Zeit des (Nicht-)Anfangens. Zum Prozessieren von Erreichbarkeit und Vermittlungsbereitschaft in der Etablierungsphase pädagogischer Interaktion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56 (3), 340–354.
- Hirt, U. & Wälti, B. (2008). *Lernumgebungen im Mathematikunterricht. Natürliche Differenzierung für Rechenschwache bis Hochbegabte*. Seelze-Velber: Kallmeyer Verlag.
- Hitzler, R. (2008). Grenze der disziplinären „Ökumene“. Zur fundamentalen Differenz von Jugendsoziologie und Pädagogik. *Soziologie*, 37 (2), 145–154.
- Hitzler, S. (2013). Recipient Design in institutioneller Mehrparteieninteraktion. *Gesprächsforschung – Online Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, (14), S. 110–132. Verfügbar unter <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/fileadmin/dateien/heft2013/ga-hitler.pdf> [12.06.2020].
- Hollstein, O. & Meseth, W. (2016). Normative Implikate der qualitativen Sozialforschung. Überlegungen zur erziehungswissenschaftlichen Attraktivität der Objektiven Hermeneutik. In J. Dinkelaker, W. Meseth, S. Neumann & K. Rabenstein (Hrsg.), *Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft* (S. 195–208). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hünig, R., Pollmanns, M. & Kabel, S. (2019). Zur Kritik „normativ abstinenter“ Unterrichtsforschung. Eine schulpädagogisch-rekonstruktive Positionierung Zum Problem der Erforschung schulischer Vermittlungsprozesse. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, (2), 271–288.
- Kade, S. (1983). *Methoden des Fremdverstehens*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Kade, S. (1990). *Handlungshermeneutik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kejcz, Y., Nuissl, E., Paatsch, H.-U. & Schenk, P. (1979). *Lernen an Erfahrungen? Eine Fallstudie über Bildungsarbeit mit Industriearbeiterinnen*. Bonn: Deutscher Volkshochschulverband.
- Knorr-Cetina, K. (2012). *Die Fabrikation von Erkenntnis. Zur Anthropologie der Naturwissenschaft*. Erw. Neuaufl., 3. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch.
- Kolbe, F.-U. (1998). *Handlungsstruktur und Reflexivität. Untersuchungen zur Handlungsstruktur und zum Erfahrungswissen Unterrichtender*. Opladen: Leske und Budrich.
- Krummheuer, G. (2008). Bedingungen des Lernens von Mathematik in der lehrer gelenkten Unterrichtsinteraktion. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 1 (1), 97–109.
- Kuhn, T. (2014[1996]). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Zweite revidierte und um das Postskriptum von 1969 ergänzte Aufl., 24. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch.
- Lindemann, G. (2015). Theoriekonstruktion und empirische Forschung. In H. Kalthoff, S. Hirschauer & G. Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*. 2. Aufl. Originalausgabe (S. 107–128). Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch.
- Luhmann, N. (1992). *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lehmann-Rommel, R. (2012). Bewerten als Zugang zum Beobachten. In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S. 131–150). Wiesbaden: Springer.
- Meseth, W. (2011). Erziehungswissenschaftliche Forschung zwischen Zweck- und Wertrationalität. Überlegungen zum Normativitätsproblem der empirischen Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 31 (1), 12–27.
- Oevermann, U. (1996). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ohlhaver, F. & Wernet, A. (1999). *Schulforschung Fallanalyse Lehrerbildung. Diskussionen am Fall*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Olbrich, J. & Siebert, H. (Mitarb.) (2001). *Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Pongratz, L. (2009). *Untiefen im Mainstream. Zur Kritik konstruktivistisch-systemtheoretischer Pädagogik*. 2. Aufl. Paderborn: Schöningh.
- Radtke, F.-O. (1996). *Wissen und Können. Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Erziehung*. Opladen: Leske und Budrich.
- Radtke, F.-O. (2004). Der Eigensinn pädagogischer Professionalität jenseits von Innovationshoffnungen und Effizienzerwartungen. Übergangene Einsichten aus der Wissensverwendungsforschung für die Organisation der universitären Lehrerbildung. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 99–150). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reh, S. & Schelle, C. (2004). Arbeit an Fällen in einem „Lehr-Forschungs-Projekt“. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikro*

- rodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung (S. 197–211). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reichertz, J. (2014a). Empirische Sozialforschung und soziologische Theorie. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 65–80). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reichertz, J. (2014b). Die Fallanalyse als soziale Praxis der Lehrerbildung. In I. Pieper, P. Frei, K. Hauenschild, & B. Schmidt-Thieme (Hrsg.), *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung* (S. 19–36). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reinmann, G. (2005). Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based-Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 33 (1), 52–69.
- Sacks, H., Schegloff, E., & Jefferson, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. *Language*, 50 (4), 696–735.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schmitt, R. & Deppermann, A. (2009). „damit sie mich verstehen“ Genese, Verfahren und Adressatenzuschnitt einer narrativen Performance. In J. G. Schneider, M. Buss, F. Liedtke, S. Habscheid & S. Jautz (Hrsg.), *Theatralität des sprachlichen Handelns* (S. 79–112). München: Wilhelm Fink Verlag.
- Siebert, H. & Gerl, H. (1975). *Lehr- und Lernverhalten bei Erwachsenen*. Braunschweig: Westermann.
- Stichweh, R. (1994). *Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Unger, H. (2014). *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis. Lehrbuch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wyßuwa, F. (2017). Biografie als kommunikative Konstrukte in Lehr-Lern-Interaktionen. Zur Bedeutung personenspezifischer und professionsspezifischer Adressierung in pädagogischen Weiterbildungen. In O. Dörner, C. Iller, H. Pätzold, J. Franz & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Biografie, Lebenslauf, Generation. Perspektiven der Erwachsenenbildung* (S. 265–279). Opladen: Budrich.
- Wyßuwa, F. (2014). Professionelle Abstraktion und erfahrungsbasierte Dekonstruktion als konkurrierende Verfahren lebensweltorientierter Weiterbildungsveranstaltungen. In H. Pätzold, H. von Felden & S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Programme, Themen und Inhalte in der Erwachsenenbildung* (S. 190–207). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Frank Beier, Dr., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung der Technischen Universität Dresden. Forschungsschwerpunkte: Unterrichtsforschung; Biografieforschung; Heterogenität.

✉ frank.beier1@tu-dresden.de

Franziska Wyßuwa, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Forschungsschwerpunkte: Qualitative Kursforschung; Unterrichtskommunikation und -interaktion; Pädagogische Professionalität.

✉ franziska.wyssuwa@paedagogik.uni-halle.de

Elisa Wagner, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Grundschulpädagogik/Mathematik der Technischen Universität Dresden. Forschungsschwerpunkte: Arithmetik; Rechenschwäche; Substantielle Lernumgebungen.

✉ elisa.wagner@tu-dresden.de

Eine Frage der praxeologischen Balance: Fallinterpretationen zwischen qualitativer Forschung und professionsbildender Anwendung

Matthias Otten

Zusammenfassung

Die von Frank Beier, Franziska Wyßuwa und Elisa Wagner zur Diskussion gestellte Relation der wissenschaftlichen und pädagogischen Funktion von Fallinterpretationen wird in diesem Beitrag aus praxeologischer Perspektive vertieft. Der Sorge vor überbordenden Normativitäts- und Nutzenerwägungen in Bezug auf die Fallmethode wird mit einem Plädoyer für eine gelassener Balance zwischen qualitativer Forschung und Professionsbildung begegnet. Ein möglicher Nutzen von Fallinterpretationen in der Erwachsenenbildung erklärt sich dann aus der systematischen Kopplung empirischer und lerntheoretischer Funktionen.

Praxistheorie · Lerntheorie · Rekonstruktive Forschung ·
Verstehen · Zeit

Eine Frage der praxeologischen Balance: Fallinterpretationen zwischen qualitativer Forschung und professionsbildender Anwendung

Matthias Otten

1. Einleitung

Der Beitrag *Fallinterpretationen zwischen Theorie- und Anwendungsbezug. Zum praktischen Nutzen wissenschaftlicher Erkenntnis am Beispiel der qualitativen Kurs- und Unterrichtsforschung* von Frank Beier, Franziska Wyßuwa & Elisa Wagner (2020) reflektiert ein übergeordnetes Thema empirischer Bildungs- und Sozialforschung, nämlich die Relation empirischer Dateninterpretation und professionspraktischer Erkenntnisprozesse. Auch wenn die Autor*innen eingangs betonen, dass es ihnen nicht um eine starre Unterscheidung von „Theorie und Praxis“ gehe (Beier, Wyßuwa & Wagner 2020, S. 6), wird diese Differenz in ihrem Beitrag argumentativ doch immer wieder stark gemacht. Bereits in der einleitenden Zusammenfassung wird von dem „Anwendungsproblem“ (Beier et al. 2020, S. 7; Hervorhebung M.O.) gesprochen, was auf eine gewisse ‚Schlagseite‘ in der Verortung des Problematischen verweist. Möglicherweise zeigt sich in der Betonung der Differenz von Theorie und Anwendung auch eine in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft verbreitete Auffassung, mit dem empirischen und theoretischen Zu-

griff auf pädagogische Fragestellungen stets erkennbar und vernehmbar auf „Distanz zu normativen Entscheidungsbedürfnissen der pädagogischen Praxis“ (Meseth 2016, S. 39) bleiben zu müssen. Ob diese Absetzungsbestrebung in der wissenschaftshistorischen Erfahrung der Disziplin begründet ist, immer mal wieder für die Legitimation fragwürdiger bildungs- und schulpolitischer *Innovationen* eingespannt zu werden, oder ob es Ausdruck der wissenschaftlich-methodischen Selbstvergewisserungen gegenüber anderen empirischen Wissenschaften wie Soziologie, Psychologie, Kognitionswissenschaften ist, mag dahin gestellt sein. In jedem Fall wird mit der Unterscheidung eine praxeologische Grenzmarkierung vorgenommen, in der sich folglich eine bestimmte Orientierung des Sinnverstehens des Autorenteam¹ dokumentiert.

Probleme im Verhältnis zwischen Theorie und Anwendung scheint das Autorenteam weniger aus dem in Abschnitt 2 ihres Beitrags erläuterten „Eigensinn“ bzw. den Eigenlogiken wissenschaftlicher Praxen abzuleiten, sondern primär aus einem unterstellten Hang der pädagogischen Praxis zu „idealisierten Bildern von Unterricht“ (Beier et al. 2020, S. 7) und überzogenen normativen Erwartungen an (empirische) Forschung in Bezug auf „direkt“ anwendbare Problemlösungen (Beier et al. 2020, S. 10, S. 16). Die verfängliche Frage nach dem praktischen Nutzen von wissenschaftlicher Erkenntnis steht also im Mittelpunkt der Abhandlung.

¹ Ich verwende die Formulierung Autorenteam in diesen Beitrag des Öfteren als neutrale Kollektivbezeichnung und als synonym gemeinte Alternative zur gendersensiblen *-Schreibweise.

2. Um wessen Praxis und wessen Probleme geht es?

Um die Argumentationszusammenhänge des Beitrags von Beier, Wyßuwa und Wagner (2020) beurteilen zu können, müssen zunächst allgemein unterschiedliche Akteur*innen- und Handlungsebenen differenziert werden, auf denen Fallinterpretationen stattfinden können. Dabei ist es wichtig, die Praxis des pädagogischen Handelns (einschließlich ihres alltäglich-situativen Reflektierens) von der Praxis des systematischen Interpretierens dieses Handelns und von dem Ergebnis der Interpretation zu unterscheiden. Stellen wir uns also folgende allgemeine Grundsituation vor, die offenbar auch dem Autorenteam als prototypischer Anwendungskontext für pädagogische Kasuistik implizit vorschwebt:²

In einem empirischen Forschungsprojekt wird Datenmaterial von realen Kurs- und Unterrichtssituationen erhoben (z. B. Unterrichtsvideografien, ethnografische Beobachtungen, Lehr- oder Gruppenkonversationen). Aus diesem Datenmaterial über beobachtetes Unterrichtsgeschehen (soziale Praxis der Pädagogik) werden mittels empirischer *Fallrekonstruktionen* Fälle generiert (wissenschaftliche Kasuistik als soziale Praxis des Forschens). Die wissenschaftlichen Fallrekonstruktionen werden – abhängig von der jeweiligen Methodologie und Gegenstandstheorie – zu übergeordneten Ergebnissen in Form von Typenbildungen, Theorien oder Modellen transformiert. Die Fälle gehen also

letztlich in übergeordneten theoretischen Aussagen über pädagogische Wirklichkeit auf. Sie interessieren dann nicht mehr als Einzelfall, sondern höchstens als ein Element eines typologischen Fallarrangements, in das mehrere (kontrastive) Fälle einfließen und zu einer Typenbildung führen. Man kann das Ergebnis dieser Fallrekonstruktionen auch *fallbasierte Theorie* nennen, oder wie das Autorenteam „empirisch geerdete Theorie“ (Beier et al 2020, S. 6).

Werden die empirisch gewonnenen Fälle nun auf Grundlage von empirischen Primärdaten (z. B. Videosequenz, Konversationsprotokoll) oder auch in einer für didaktische Zwecke vorgenommenen Selektion/Zuspitzung/Pointierung als Fallgeschichten eingesetzt, spricht man üblicherweise von *Fallarbeit* (pädagogische Kasuistik). Die mehr oder minder offen formulierten Fälle werden hier als ‚illustrative‘ Fallsituationen präsentiert und interpretiert (Groß 2018). Die Präsentation solcher Fälle hat eine Stimulusfunktion für offene Lern- und Reflexionsanlässe. Sie soll Assoziationen, eigene Referenz Erfahrungen, neue (verfremdete) Lesarten und kontroverse Diskussionen usw. ‚provokieren‘, sonst würde ein wesentliches didaktisches Ziel von Fallarbeit verfehlt. Wenn dabei auch oder gar vorrangig starke Wertungen und normative Erwägungen geäußert werden, sollte das zunächst einmal nicht als interpretative Inkompetenz oder professionelle Naivität der Fallbetrachter*in beargwöhnt werden (Beier et al. 2020, S. 7), sondern als *eine* plausible

² Leider wird das eigene Verständnis von Fallinterpretation im Text nirgendwo konkretisiert oder exemplarisch dargestellt. Mal heißt es nur „zeigt man ...“, mal ist von „unseren Unterrichtsaufnahmen“ die Rede, die irgendwo zum Einsatz kamen (Beier et al. 2020, S. 7, S. 15).

Relevanzsetzung neben anderen gelten dürfen, in der sich womöglich eine spezifische Orientierung in der pädagogischen Praxiswelt dokumentiert (Hunold 2019, S. 86).

Handlungsprobleme zu bearbeiten bedeutet nicht notwendigerweise, sie auch schon zu lösen, sondern sie zum geteilten Gegenstand der sinnverstehenden Reflexion zu machen (Völter 2008). Ausgehend von dieser Grundkonstellation lassen sich nun einige Argumente des Artikels von Beier, Wyßuwa und Wagner (2020) genauer diskutieren.

3. Der praxeologische Eigensinn wissenschaftlicher Erkenntnisbildung und ihr Bezug zur (pädagogischen) Alltagswelt

Zunächst skizziert der Beitrag von Beier, Wyßuwa und Wagner (2020) mit Verweis auf Theorien sozialer Praxis aus den klassischen Science Studies überzeugend, warum wissenschaftliche Forschung und die aus ihr hervorgehenden Erkenntnisse einschließlich ihrer Vermittlungsformen als *eigene* Art sozialer Praxis zu begreifen sind. Die gesellschaftliche Konstruktion von Wirklichkeit macht nicht Halt vor den Forschenden als sozialen Akteuren und konkretisiert sich im Feld der Wissenschaft eben als *doing science* bzw. *doing research* (Trowler 2014; Valiela 2009). Im Kontext der Sozialforschung richtet sie ihre „Denkstile“ (Beier et al. 2020, S. 8) und ihre Erkenntniswerkzeuge wiederum auf eine *andere* soziale Praxis.

Aus einer feldspezifischen Praxiskonzeption, welche die Eigenlogiken des jeweiligen Fel-

des (Bourdieu 1996) ernst nimmt, leitet das Autorenteam weitreichende Konsequenz ab: nämlich eine starke Form von Inkommensurabilität zwischen Theorie und Praxis, die einen „schlichten“ bzw. „direkten“ Transfer wissenschaftlicher Fallrekonstruktionen auf pädagogische Handlungsprobleme nicht zulasse (Beier et al. 2020, S. 9–10). Begründet wird dies damit, dass wissenschaftliche Forschung andere („eigene“) Probleme zu lösen habe, die sich systematisch von den praktischen Handlungsproblemen des Unterrichtens („außerwissenschaftliche Probleme“) unterscheiden würden (Beier et al. 2020, S. 9).

Anstelle von einer fundamentalen und starken inkommensurablen Differenz auszugehen, wäre es meines Erachtens nun allerdings sinnvoller, die konkrete Beziehung beider Logiken zu betrachten, wie sie sich in einer konkreten Situation der Fallinterpretation durch die daran beteiligten Personen interaktiv herstellt.

„Von der grundsätzlichen strukturellen Differenz zwischen Wissenschafts- und Praxisystem ausgehend werden im Forschungsprozess die Wissensproduktionsprozesse beider Systeme zeitweise miteinander verschränkt, um Handlungsprobleme professioneller Praxis systematisch zu bearbeiten“ (Kubisch 2014, S. 160).

So zutreffend also die klare Ausweisung der Eigensinnigkeit der jeweiligen Praxen des Forschens und des Unterrichtens ist, so fraglich erscheint doch die daraus hergeleitete starke Unvereinbarkeitsthese hinsichtlich der praxeologischen Verstehensmodi – und zwar aus mindestens zwei Gründen:

Erstens dürfte es auch für forschungsunerfahrene aber oft durchaus akademisch

sozialisierte Pädagog*innen (und Professionel-
le anderer sozialer Professionen) klar sein, dass
ein *schlichter* und *direkter* Transfer von kom-
plexen empirischen Erkenntnissen und daraus
gereiften Theorien auf konkrete pädagogische
Handlungssituationen gar nicht sinnvoll und
möglich ist; zumindest solange die Empirie
und die Theorie selbst nicht allzu schlicht
sind. Theorien und empirische Typologien be-
wegen sich auf einer anderen Aggregationsebe-
ne als einzelne Fallsituationen, in denen sich
pädagogische Einzelaspekte beobachten und
rekonstruieren lassen. Erst eine überschauba-
re Anzahl verschiedener und variationsreicher
Fälle eröffnet mit einer komparativen Analyse
einen Weg zur Generierung von Theorie. Ein
einzelner Fall hat also ohne Hinzuziehen von
weiteren empirischen Vergleichshorizonten
ohnehin kein systematisches Erklärungspo-
tenzial und bestenfalls anekdotischen Wert.

Die bildungspolitische bzw. bildungsprakti-
sche Erwartung unmittelbarer pädagogischer
Effekte von Forschung im Sinne eines Wirk-
samkeitsnachweises bestimmter Unterrichts-
methoden oder messbarer Verbesserung päd-
agogischen Handelns mag historisch für eine
gewisse Phase der Disziplin zutreffend gewese-
n sein (Beier et al. 2020, S. 11–13; Meseth 2016,
S. 45). Und in bestimmten ‚evidenzfixierten‘
Varianten empirischer Bildungsforschung
scheint sie auch gegenwärtig eine Renaissance
zu haben (zur Kritik Jornitz 2009; Bellmann
& Müller 2011). Aber spiegelt das den derzei-
tigen Stand der methodologischen Diskussion
in der mittlerweile recht ausdifferenzierten
qualitativen bzw. rekonstruktiven erziehu-
ngswissenschaftlichen Forschung wider, in der
man auch die Studien von Beier, Wyßuwa und
Wagner vermuten kann?

Zweitens wäre im Hinblick auf den ein-
gangs betonten Eigensinn von Forschung
(Beier et al. 2020, S. 8–10) die recht vage
eigene methodologische Positionierung der
Autor*innen zu erwähnen. Zwar wird im
Beitrag auf positivistische Geltungsansprü-
che der (Natur)Wissenschaften und eines
daran ausgerichteten Empirismus Bezug
genommen. Aber auf die ausdifferenzierten
methodologischen Binnendebatten *inner-*
halb der qualitativen bzw. interpretativen
oder rekonstruktiven Strömungen der So-
zial-, Bildungs- und Erziehungsforschung
(Bohnsack 2018; Kubisch 2014; Heinrich
& Wernet 2018; Nohl 2020; Reichertz
2019) wird indessen wenig eingegangen.

Mit der Selbstverortung der Autor*innen in
der qualitativen Kurs- und Unterrichtsfors-
chung (in der Erwachsenenbildung) erfolgt
zwar eine gegenstandsbezogene Standortbe-
stimmung, aber die genauere methodologi-
sche Positionierung der eigenen Forschungs-
praxis lässt sich höchstens indirekt erahnen,
so dass nur schwer erkennbar ist, mit welchen
Erhebungsformen, welchen Datenformaten
und welchen Interpretationsansätzen eigene
empirische Fallinterpretationen vorgenom-
men wurden und wie sie dann konkret in der
Weiterbildungspraxis zum Einsatz kommen.
Um die behauptete starke Inkommensurabili-
tät von ‚eigensinniger‘ wissenschaftlicher Er-
kenntnispraxis und normativ selbstreferenziel-
ler pädagogischer Handlungspraxis beurteilen
zu können, müsste man schlicht mehr über die
qualitativen Methoden wissen, mit denen die
Autor*innen zu ihren Einwänden und dem
Vorschlag einer Priorisierung von ‚geerdeten
Theorien‘ als Vermittlungsansatz gelangen.
Die Bevorzugung von theorieförmiger Ergeb-

nispräsentation, wie von Beier, Wyßuwa und Wagner (2020, S. 13) vorgeschlagen, entbehrt dabei nicht der Notwendigkeit, verständlich darzulegen, *wie* man methodologisch zu diesen Ergebnissen und Theorien gelangt ist.

In Seminaren zur pädagogischen Fallarbeit müssen die Teilnehmenden dafür nicht die gleiche interpretative Virtuosität entwickeln, wie sie für fundierte empirische Rekonstruktionen benötigt wird. Aber sie sollten zumindest die erkenntnislogischen Gründe für ein methodisch kontrolliertes Fremdverstehen (aner)kennen und dessen Nutzen im Sinne einer temporären reflexiven Dezentrierung von Alltagstheorien auch akzeptieren (Völter 2008). Soviel Transferverständnis sollte man mündigen und interessierten Beteiligten in Weiterbildungen jedenfalls zumuten und auch zutrauen. Im Gegenzug darf und müsste man von den Wissenschaftler*innen, die ihre Forschungsergebnisse im Kontext von Weiterbildungen mit Verallgemeinerungsanspruch präsentieren, eine gewisse didaktische Virtuosität erwarten, die sich nicht in der ‚reinen Lehre‘ ihrer gewählten Forschungsmethodologie erschöpft.

4. Fallinterpretation als empirische und didaktisierte Verstehenspraxis

Egal ob es um empirische oder um pädagogische Fallinterpretation (Kasuistik) geht, in beiden Modi steht vor der Frage „Was ist *der* Fall?“ (Hummrich 2016; Hervorhebung im Original) eigentlich erstmal eine etwas andere Frage: Was ist *ein* Fall bzw. genauer: Wie *wird* etwas zu einem Fall gemacht? Vor allem Maja Heiner (2012) hat neben anderen (Braun, Graßhoff & Schweppe 2011;

Hollenstein & Kunz 2019; Müller 2012) auf die Konstruiertheit von Fällen hingewiesen und betont, dass die Fall*konstitution* ebenso Teil der Fallanalyse sein muss, wie die (Re-)Konstruktion dessen, worum es im Fall geht.

„Eine Sequenz konkreter Begebenheiten, oder Geschehnisse, an denen handelnde Individuen beteiligt sind, bildet den Fall erster Ordnung. Dieses Geschehen wird zum Gegenstand kasuistischer Analysen (in der Praxis oder der Ausbildung), indem es von einem oder mehreren Berichterstattern ganz oder in Ausschnitten in eine mitteilbare Form gebracht wird. Etwas wird damit aus dem Ereignisstrom herausgehoben, erfährt eine besondere Aufmerksamkeit, wird zu einem wahrgenommenen Fall zweiter Ordnung. Dabei wird der Handlungssequenz vom Berichterstatter eine Bedeutung zugeschrieben, das Geschehen weist für ihn eine bestimmte Eigenart auf und die Handlungsabfolge steht unter einem bestimmten Gesichtspunkt für etwas“ (Heiner 2012, S. 202).

Diese Differenzierung eines Falls erster und zweiter Ordnung macht deutlich, dass erst die Fallförmigkeit zweiter Ordnung bestimmte Formen der fachlichen Problematisierung ermöglicht, während anderes im *Geschehen* außen vor bleibt, weil es aus der professionellen Perspektive für die Entstehung und Erklärung des Problems bzw. für die potenzielle Lösung nicht als relevant gesehen wird. Für Fall(re)konstruktionen *dritter* Ordnung, also die empirisch-wissenschaftliche Beobachtung pädagogischer Fallbearbeitungen in der Praxis, gilt das genauso. Alle qualitativen empirischen Verfahren, die mit reichhaltigen Daten umgehen oder sie durch ihre Erhebungspraxis hervorbringen – narratives Interview, ethnografische Beobachtung, Gruppendiskussion,

Unterrichtsvideografie – fokussieren im Material die von den Forschenden als ‚wichtig‘ identifizierten Daten mit einem empirisch-theoretischen Zweck und müssen einen großen Teil des Materials aussondern. „Die Konstruktion des Falles produziert gewissermaßen ihren eigenen Abfall“ (Bergmann 2014, S. 30). Die spannende und offenbar auch für Beier, Wyßuwa und Wagner (2020) interessante Frage wäre dann, welche Informationen und Daten wofür brauchbar sind und welche übergegangen oder entsorgt werden können. Möglicherweise wird eine praxeologische Unterrichtsforschung in einer Videografie zur Teilnehmendenadressierung etwas ganz anderes als interpretationswürdig erachten, als pädagogische Fachkräfte, die die gleiche Videosequenz anders, womöglich auch mit bewertender Absicht (gelingender vs. misslingender Unterricht) betrachten. Aber wäre das bereits ein Problem oder gar ein *Anwendungsproblem*? Anstatt die Differenz zwischen wissenschaftlicher und pädagogischer Kasuistik am Umgang mit normativen Deutungsüberschüssen festzumachen, scheint es sinnvoller, die Funktion und die praxisspezifischen Rahmenumstände von Fallinterpretationen genauer in den Blick zu nehmen. Eine treffende Formulierung des wesentlichen Kerns professionsbezogener Fallrekonstruktion bzw. Fallarbeit, wie sie ähnlich auch bei anderen Autor*innen zu finden wäre, bietet Meseth (2016, S. 40):

„Hinter dem Prinzip der Fallarbeit steht die für professionelles Handeln elementare Herausforderung, zwischen allgemeinem wissenschaftlichem Wissen und besonderem Einzelfall zu vermitteln. Nicht die regelhafte Anwendung von standardisiertem Wissen auf ein bekanntes Problem, sondern die durch Urteilskraft getragene Auslegungspraxis von Einzelfällen gilt als bestimmendes Merkmal für professionelles Handeln“.

Für die wissenschaftliche, genauer empirische Fallrekonstruktion stellt sich das verstehenstheoretische Grundprinzip ähnlich dar.³ Allerdings ist die „Urteilskraft“ für die „Auslegungspraxis“ hier stärker an etablierte methodologische Verfahren, Prinzipien und „Standards“ gebunden und man würde eher von Interpretation bzw. interpretativem Verstehen statt von Auslegung im Sinne einer situativen Deutung und Reflexion sprechen (Bohnsack 2017, S. 78). Fallarbeit ist also immer und gerade in der didaktisch motivierten Anwendung im Rahmen pädagogischer Professionalisierung mit der Abstraktion und Transformation eines zu Lernzwecken präsentierten Einzelfalls *für etwas* verbunden und sie impliziert eine zeitliche Komponente.

Die basale Verstehensoperation beider Praxen ist also nicht grundsätzlich verschieden, sondern variiert vor allem hinsichtlich

(1) ihrer situativen bzw. funktionslogischen Rahmenbedingungen, unter denen das jeweilige Verstehen als Akt subjektiver

3 Ich wähle hier bewusst eine umgekehrte Homologie, die die Strukturähnlichkeit des kognitiven Vorgangs des wissenschaftlichen Verstehens vom lebensweltlichen bzw. professionellen Problemverstehen ableitet und nicht umgekehrt (Völter 2008), was auch plausibel wäre. Ein Verständnis von professionellem Fallverstehen als einer Art ‚kleiner Schwester‘ eines fundierten Fallverstehens in der empirischen/qualitativen Sozialforschung birgt m. E. die latente Gefahr, der Praxisperspektive eine methodisch unreife, inkompetente und auf Routinehandeln verengte Perspektive oder kurz gesagt: eine Position geringerer Reflexivitätsfähigkeit zuzuschreiben.

oder intersubjektiv-kollektiver Weltauslegung erfolgt,

- (2) der angestrebten Generalisierungsreichweite über das jeweils so Verstandene, die sich im Bereich der pädagogischen Handlungslogik in Form von ‚bewährtem‘ (impliziten) Wissen, Alltagstheorien, Routinehandeln oder Gewohnheiten manifestiert und im Bereich der Wissenschaft in (expliziten) Theorien, Modellen und Konzepten und Begriffen gewisser ‚Haltbarkeit‘ und ‚Abrufbarkeit‘
- (3) und des zeitlich-situativen Kontingenzdrucks, mit dem Verstandenes letztlich in (professionelle) Werturteile und Entscheidungen transformiert (nicht bloß transferiert) werden soll.

Besonders auf den dritten Aspekt möchte ich hier näher eingehen, weil in der Literatur zur (pädagogischen) Kasuistik die zeitliche Dimension von Fallanalysen als einer temporal strukturierten Praxis selten expliziert wird (was nicht zu verwechseln ist mit der Geschichtlichkeit und Biografizität von Fällen, die natürlich vielfach diskutiert wird). Der Fokus auf Temporalität des Verstehens kann hilfreich sein, um die Relation von Theorie(entwicklung) und Anwendung(sorientierung) anders zu markieren, als Beier, Wyßuwa und Wagner (2020) es über die starke Problematisierung normativ überhöhter Erwartungen und daraus resultierenden Spannungen tun.

5. Fallinterpretationen als kontingente temporale Praxis

Fallinterpretation hat sowohl als Forschungsmethode als auch als Lern- und Reflexions-

anlass immer eine implizierte zeitliche Gelungsdimension, die über den jeweiligen Fall hinausreicht.

Die Fälle, die in der pädagogischen Kasuistik in mehr oder minder „präparierter“ Form (Bergmann 2014, S. 27) als didaktisiertes Mittel zum Einsatz kommen, sind für die empirisch-wissenschaftliche Kasuistik quasi ein analytisches Zwischenprodukt, aber kein Ergebnis an sich. Erst die methodologisch begründete, aber letztlich immer auch mit einem Rest an Unschärfe behaftete „Übersetzung“ empirischer Beobachtungen des zu meist Impliziten in gegenstandstheoretische und metatheoretische Begriffe und Konzepte, also in Explizites, macht aus ihnen eine Theorie (Renn 2014, S. 31). Für eine Generalisierung der exemplarischen Fallarbeit muss auch in der pädagogischen Kasuistik also ein Bezug zur Theorie hergestellt werden, wie Beier, Wyßuwa und Wagner (2020, S. 16) es fordern; auch wenn in ihrem Text etwas unscharf bleibt, was mit „theoretisch geordneten Kategorien“ (Beier et al. 2020, S. 13–14) gemeint ist bzw. wie sie selbst diesen Akt der Erdung ihrer eigenen Forschungen, im Beitrag exemplarisch zum Konzept der Adressierungen, vornehmen (Beier et al. 2020, S. 14–16).

Jedenfalls lässt sich festhalten: Es muss eine sinnverstehende Synthese von beobachtetem Fallgeschehen, empirischer Rekonstruktion und theoretischer Verallgemeinerung hergestellt werden und zwar sowohl in der Forschung als auch in der Weiterbildung. Eine direkte Abkürzung direkt zu ‚anschaulichen‘ Theorien ohne den mitunter etwas mühsamen Weg über die Erläuterung der Methodologie wäre keine fundierte Fallarbeit. Umgekehrt wäre auch die bloße assoziative

Fallinterpretation ohne die abstrahierende Weiterführung zu der dahinter liegenden Theorie lediglich ein anekdotisches Geschichtenerzählen.

Eine didaktisch eingesetzte Fallinterpretation dürfte mit der Erwartung auf ‚nützliche‘ Einsichten für eigenes Handeln in *zukünftigen* ähnlichen Situationen verbunden sein, was auch immer die Ähnlichkeit ausmachen wird. Vermutlich weit seltener, aber nicht ausgeschlossen, wären indessen rein retrospektive Motive, also über die Reflexion von Fällen eigenes früheres Handeln quasi im Nachhinein ‚besser‘ zu verstehen. Sofern diejenigen, die an einer pädagogischen Fallinterpretation teilnehmen, bereits über angereichertes Erfahrungswissen aus dem betreffenden Fallkontext verfügen, werden sich retrospektive und prospektive Bezüge vermutlich stärker durchdringen (Kubisch & Störkle 2016). Ein präsentierter Fall wird dann eher als ein mehr oder weniger (a)typischer Fall *unter vielen* gesehen. Im Allgemeinen dürfte aber ein Einüben reflexiver Beweglichkeit mithilfe von Fallinterpretationen aus der professionellen Antizipation von zukünftigen, kontingenten Herausforderungen und Fallaufgaben motiviert sein.

Meseth (2016) weist in diesem Zusammenhang auf die für die Pädagogik kennzeichnende normative Aufgabenstruktur hin, die zu einer Suche nach bestätigenden und stabilisierenden (professionellen) Selbstbeschreibungen tendiere. Das erschwere es, mit (wissenschaftlichen) Fremdbeschreibungen und in Opposition zur stabilisierten pädago-

gischen Ordnung eine reflexive Motivation zur Dekonstruktion eigener Praxis hervorzu-rufen (Meseth 2016, S. 44). Es wäre dann also zu fragen, was bei der Präsentation und Bearbeitung einer Fallanalyse erforderlich wäre, um die normative Schließung der Reflexion im Sinne einer unmittelbaren Bewertung der betrachteten Unterrichtshandlung zumindest zeitweise zu suspendieren. Analog zum forschungsmethodischen Prinzip der Einklammerung des Geltungscharakters⁴ in der rekonstruktiven Forschung (Bohnsack 2014), die eine voreingenommene erkenntnisleitende Wertepositionierung aus der praxeologischen Analyse heraushalten will, bräuhete es ein didaktisches Prinzip des normativen Urteilsaufschubs. Denn erst, wenn gehaltvolle und normativ aufschließende Fremddeutungen sich gegenüber reflexhaften Absicherungen der (pädagogischen) Selbstwirksamkeit Geltung verschaffen, stünde eine biografisch verankerte Professionalisierung im Sinne eines transformativen Lernens (Mezirow 1997; Koller 2012; Nohl 2011) überhaupt erst in Aussicht. Das gilt im Übrigen auch für eine reflexive Praxis des Forschens, die idealerweise auch ihrerseits nicht lernresistent sein sollte. Es wird keineswegs bestritten, dass das eine Herausforderung ist.

Auch dem wissenschaftlichen Fallverstehensmodus geht es – ungeachtet der präferierten Methode – um *prospektive* Generalisierung auf der Basis bereits vergangener, daher *rekonstruktiv* zu untersuchender Fälle, also um empirisch und theoretisch ‚haltbare‘ Aussagen zu ähnlichen, eben strukturhomologen

⁴ „Einklammerung des Geltungscharakters“ bedeutet, dass sich die dokumentarische Interpretation dieser Unterrichtssequenz einer normativen Beurteilung des Geschehens enthält“ (Asbrand & Mertens 2018, S. 25).

und damit typischen Fallsituationen. Auch mit einer starken analytischen Gewichtung von Situativität und Kontingenz in der Analyse sozialen Handelns (Gugutzer 2018), die insbesondere für pädagogisches Handeln geboten scheint, weisen Fallrekonstruktionen thematisch, sozialräumlich, kulturell und auch zeitlich über die jeweilige wissenschaftlich untersuchte Situation hinaus. Sie rekonstruieren übersituative soziale Sinnverfestigungen, die in den verschiedenen Methodenansätzen unterschiedlich genannt werden, z. B. Orientierungsrahmen, Habitus, Schemata, Deutungsmuster. Die theoriegeleitete Bezugnahme auf solche Verfestigungen ist scheinbar auch mit der Forderung nach „geerdeten Theorien“ gemeint (Beier et al. 2020, S. 13).

Die unmittelbare handlungspraktische Lösung von offensichtlichen oder diffusen Handlungsproblemen, die sich in einem konkret betrachteten Fall zeigen bzw. konstruiert werden, ist für die Empirie letztlich weniger relevant. Meistens sind sie schon allein deshalb zu vernachlässigen, weil der Ausgang des Falls zum Zeitpunkt der genaueren Interpretation ohnehin schon längst ‚Geschichte‘ ist und ‚nur‘ noch als narratives Kondensat vorliegt. Diejenigen, die den Fall retrospektiv betrachten – egal ob als Forschende in der Datenanalyse oder als Professionelle in einem fallbasierten Lernsetting – können das Geschehen bestenfalls in der Einstellung eines natürlichen Fremdverstehens (und auf der Basis eigener Referenzerfahrungen in vergleichbaren Situationen) interpretierend nachvollziehen, aber sie müssen den Fall nicht selbst durchleben. Gleichwohl knüpft das über eine Fallpräsentation evozierte mit-

telbare Problemerkennen an standortgebundenen (Vor-)Erfahrungen der Betrachter*innen an und kann so mitunter starke affektive Deutungen hervorrufen. Ergiebige Fälle bzw. Fallsituationen zeichnen sich sowohl in der empirischen Forschung als auch in der Verwendung in Weiterbildungen gerade durch die offene, polyvalente Vielschichtigkeit und ihre mehrdeutige Dichte als „Fokussierungsmetaphern“ (Bohnsack 2018) aus, andernfalls wären sie in beiden Zusammenhängen uninteressant. Die Frage ist dann allerdings, über welche Methoden und Thematisierungsformen die potenzielle Vieldeutigkeit erschlossen werden kann. So wenig sich eine mitunter stark normativ geprägte Problemdeutung in der selbstläufigen Relevanzsetzung in manchen Fallinterpretationen verhindern lässt, so wenig muss sich die empirische Forschung allein darauf beschränken.

Während die wissenschaftlich Forschenden sich der Vielschichtigkeit üblicherweise ‚in Ruhe‘ mit bewusst eingenommener Naivität (Hitzler 2020), mit relativ viel Denk- und Abwägungszeit und ohne eigenen Handlungsdruck zuwenden können, erleben die Professionellen aus der pädagogischen Praxis eine derart entschleunigte Fallbetrachtung nur gelegentlich, z. B. in Aus- und Weiterbildungen oder Supervisionen. Ansonsten stehen sie üblicherweise stärker unter dem notorischen Urteilsdruck alltäglicher Situations- und Fallbewältigung, ähnlich wie es auch für andere Sozialprofessionen gilt (Treptow 2009; Völter 2008). Auch wenn Seminare und Weiterbildungen, in denen Fallinterpretationen als eine Lernmethode zum Einsatz kommen, eine gewisse handlungsentlastete Situation zu schaffen vermögen, wäre es trügerisch, den für

Praktiker*innen und Wissenschaftler*innen unterschiedlichen Aufforderungsgehalt eines Falls zu ignorieren, also das subjektive Empfinden, sich zügig evaluativ und proaktiv zum Gesehenen, Gelesenen oder Gehörten verhalten zu müssen. Vielmehr bestünde die Kunst darin, eine Balance zu finden zwischen *künstlicher* Verlangsamung der Verstehensprozesse im Interesse der Detailierung und Differenzierung einerseits und der *natürlichen* Tendenz zu einer schnellen Gestaltschließung angesichts antizipierter Lösungsverantwortung andererseits. Nicht die Normativität als solche wäre dann ein *Problem*, sondern die verschiedenen funktions- und kontextbezogenen Bedingungen im Umgang mit der fallimmanenten Temporalität (Schmidt-Lauf 2009). Wenn wir uns also eine Fortbildungs- oder Seminarsituation wie oben beschrieben vorstellen, in denen Fallinterpretationen aus der empirischen Forschung mit dem Zweck der Stimulierung professionsbezogener Lerndiskurse und Reflexionen eingesetzt werden, dann werden diese empirischen Daten nicht nur aus dem engeren Logikzusammenhang der wissenschaftlichen Rekonstruktion dekontextualisiert, sondern auch mit einer anderen Stimulusfunktion eingesetzt, die unter den Beteiligten im Seminar ja gerade Reaktionen und damit eine Diskussion evozieren soll. Während ein Fall im Rahmen der Forschung gewissermaßen künstlich entschleunigt und sequenziell seziiert wird, soll er im Rahmen einer Fortbildung eine sonst viel komplexere und zeitlich ausgedehntere Wirklichkeit plausibel, glaubwürdig und in kompakter Form veranschaulichen. Es geht also letztlich gar nicht um den *direkten* und *schlichten* Transfer, sondern um die sinnvolle Relationierung von empirischen Fall-

rekonstruktionen, einschließlich der Offenlegung der methodologischen Wege dorthin (also der Praxis der qualitativen Forschung) einerseits und der lernstimulierenden Qualität solcher Befunde für die Reflexion prototypischer pädagogischer Handlungskontexte andererseits.

Wenn die Funktion von illustrativen und rekonstruktiven Fällen als (sozial)pädagogischer Lern- und Reflexionsanlass in der Herausbildung eines „Habitus des Befremdens der sozialen Praxis“ (Braun et al. 2011, S. 9; auch Graßhoff 2016, S. 275) besteht, dann wäre eine erste Aufgabe jeder pädagogischen Kasuistik, eben diese *lerntheoretische Funktion* klarzustellen ohne die *empirisch-wissenschaftliche Basis* zu unterschlagen.

Literatur

- Asbrand, B. & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Beier, F., Wyßuwa, F. & Wagner, E. (2020). Fallinterpretationen zwischen Theorie und Anwendungsbezug. Zum praktischen Nutzen wissenschaftlicher Erkenntnis am Beispiel der qualitativen Kurs- und Unterrichtsforschung. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 3 (1), 6–22.
- Bellmann, J. & Müller, T. (2011). Evidenzbasierte Pädagogik – ein Déjà-vu? Einleitende Bemerkungen zur Kritik eines Paradigmas. In J. Bellmann & T. Müller (Hrsg.), *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik* (S. 9–32). Wiesbaden: Springer VS.
- Bergmann, J. R. (2014). Der Fall als Fokus professionellen Handelns. In J. R. Bergmann,

- U. Dausendschön-Gay & F. Oberzaucher (Hrsg.), »Der Fall« *Studien zur epistemischen Praxis professionellen Handelns* (S. 19–33). Bielefeld: transcript Verlag.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden*, 9. Auflage. Opladen: Barbara Budrich Verlag, UTB.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Bohnsack, R. (2018). Fokussierungsmetapher. In R. Bohnsack, A. Geimer & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung*, 4. Auflage (S. 84–85). Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Bourdieu, P. (1996). Die Logik der Felder. In P. Bourdieu & L. Wacquant (Hrsg.), *Reflexive Anthropologie* (S. 124–147). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Braun, A., Graßhoff, G. & Schweppe, C. (2011). *Sozialpädagogische Fallarbeit*. München: Reinhardt Verlag.
- Kubisch, S. (2014). Spielarten des Rekonstruktiven. Entwicklungen von Forschung in der Sozialen Arbeit. In E. Mührel & B. Birgmeier (Hrsg.), *Perspektiven sozialpädagogischer Forschung. Methodologien - Arbeitsfeldbezüge - Forschungspraxen* (S. 155–172). Wiesbaden: Springer VS.
- Kubisch, S. & Störkle, M. (2016). *Erfahrungswissen in der Zivilgesellschaft. Eine rekonstruktive Studie zum nachberuflichen Engagement*. Wiesbaden: Springer VS.
- Graßhoff, G. (2016). Rekonstruktive Sozialpädagogik!? Sozialpädagogisches Fallverstehen im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 271–292). Wiesbaden: Springer VS.
- Groß, A. (2018). Critical Incidents/Kritische Situationen als Instrumentarium für die Entwicklung inklusionssensibler Lehre. In A. Platte, M. Werner, S. Vogt & H. Fiebig (Hrsg.), *Praxisbandbuch Inklusive Hochschuldidaktik* (S. 167–179). Weinheim: Beltz Juventa.
- Gugutzer, R. (2018). Situationsprobleme und kreatives Handeln. Neopragmatismus und Neophänomenologie im Dialog. In R. Gugutzer, C. Uzarewicz, T. Latka & M. Uzarewicz (Hrsg.), *Irritation und Improvisation. Zum kreativen Umgang mit Unerwartetem* (S. 28–57). Freiburg/München: Verlag Karl Alber.
- Heinrich, M. & Wernet, A. (Hrsg.) (2018). *Rekonstruktive Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Heiner, M. (2012). Handlungskompetenz Fallverstehen. In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert & S. Müller-Hermann (Hrsg.), *Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit* (S. 201–216). Wiesbaden: Springer VS.
- Hitzler, R. (2020). Zentrale Merkmale interpretativer Sozialforschung. In R. Hitzler, J. Reichertz & N. Schröer (Hrsg.), *Kritik der Hermeneutischen Wissenssoziologie* (S. 82–98). Weinheim: Beltz Juventa.
- Hollenstein, L. & Kunz, R. (Hrsg.) (2019). *Kasuistik in der Sozialen Arbeit. An Fällen lernen in Praxis und Hochschule*. Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Hummrich, M. (2016). Was ist der Fall? Zur Kasuistik in der Erziehungswissen-

- schaft. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 13–38). Wiesbaden: Springer VS.
- Hunold, M. (2019). Zur dokumentarischen Rekonstruktion von Organisationserziehung. In S. Amling, A. Geimer, A.-C. Schondelmayer, K. Stürtzel & S. Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode*. 1/2019 (S. 67–91). Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces). doi: <https://doi.org/10.21241/ssaoar.65683>.
- Jornitz, S. (2009). Evidenzbasierte Bildungsforschung. *Pädagogische Korrespondenz*, 40, 68–75.
- Koller, H. C. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformativischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Meseth, W. (2016). Kasuistik in der Lehrerbildung zwischen disziplinbezogenem Forschungs- und professionsbezogenem Orientierungswissen. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 39–60). Wiesbaden: Springer VS.
- Mezirow, J. (1997). *Transformative Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Müller, B. (2012). *Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit*, 7. überarbeitete und erweiterte Auflage. Freiburg: Lambertus.
- Nohl, A.-M. (Hrsg.) (2020). *Rekonstruktive Erziehungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, A.-M. (2011). Ressourcen von Bildung. Empirische Rekonstruktionen zum biographisch situierten Hintergrund transformativer Lernprozesse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (6), 911–927.
- Reichertz, J. (2019). Methodenpolizei oder Gütesicherung? Zwei Deutungsmuster im Kampf um die Vorherrschaft in der qualitativen Sozialforschung. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 20 (1). doi: <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-20.1.3205>.
- Renn, J. (2014). *Performative Kultur und multiple Differenzierung. Soziologische Übersetzungen*, Band I. Bielefeld: transcript.
- Schmidt-Lauff, S. (2009). Zeitfragen und Temporalität in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung* (S. 213–230), 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Treptow, R. (2009). Sozialpädagogisches Handeln, In H. Macha, M. Witzke, N. Meder, U. Uhlendorff, C. Allemann-Ghionda & G. Mertens (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft, Band III: Familie-Kindheit-Jugend-Gender / Umwelten* (S. 621–638). Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Trowler, P. (2014). Theorising Disciplines and Research Practices. In P. Trowler, M. Sanders & V. Bamber (Hrsg.), *Tribes and Territories in the 21st Century. Rethinking the Significance of Disciplines in Higher Education* (S. 91–96). London: Routledge/Taylor and Francis.
- Valiela, I. (2009). *Doing Science: Design, Analysis, and Communication of Scientific*

Research, 2nd revised edition. Oxford University Press.

Völter, B. (2008). Verstehende Soziale Arbeit. Zum Nutzen qualitativer Methoden für professionelle Praxis, Reflexion und Forschung. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 9 (1). urn: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0801563>.

Matthias Otten, Prof. Dr., Professor für Politikwissenschaft und interkulturelle Bildung an der Technischen Hochschule Köln. Forschungsschwerpunkte: Interkulturelle und internationale Soziale Arbeit, Migrations- und Fluchtforschung, Teilhabeforschung, Disability Studies, Qualitative Forschungsmethoden.

✉ matthias.otten@th-koeln.de

Zwischen Wissenschaft und Praxis. (Didaktische) Perspektiven einer Verschränkung zum beidseitigen Nutzen

Tim Stanik &
Julia Franz

Zusammenfassung

In der Replik wird das im Hauptbeitrag implizierte Verhältnis von Theorie und Praxis kritisch hinterfragt. Ausgehend von der Beschreibung struktureller Äquivalenzen beider Bereiche wird die Bedeutung ‚rekonstruktiver Forschungskompetenzen‘ für professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung reflektiert, die Potenziale der Verknüpfung rekonstruktiver Kursforschung und der Alltagspraxis des Lehrens diskutiert und die dafür relevante Einbindung didaktischer Handlungspraxen betont.

Didaktik · Theorie-Praxis-Verhältnis · Interpretationswerkstätten ·
rekonstruktive Forschungskompetenzen

Zwischen Wissenschaft und Praxis. (Didaktische) Perspektiven einer Verschränkung zum beidseitigen Nutzen

Tim Stanik & Julia Franz

1. Ausgangspunkte der Replik

Mit dem Themenbeitrag *Fallinterpretationen zwischen Theorie- und Anwendungsbezug* werden für die qualitative Kursforschung der Erwachsenenbildung und deren Relation zur Praxis der Lehrenden relevante Themen aufgegriffen. Der Artikel beinhaltet jedoch mehrere explizite, implizite Thesen und Argumentationsfiguren im Hinblick auf eine Trennung bzw. die einseitige Verknüpfung von Forschung und Praxis, auf die mit dieser Replik reagiert werden soll.

Eine erste zentrale These des Beitrags ist, dass Praktikerinnen und Praktiker sowie Studentinnen und Studenten in kasuistisch orientierten Seminar- und Weiterbildungsformaten, in denen videographierte Kursinteraktionen gemeinsam analysiert werden, sich nicht primär Reflexionsanlässe erschließen, sondern hier vorrangig lernen zu forschen (Beier, Wyßuwa & Wagner 2020, S. 13). In der Folge wird weiter argumentiert, dass es für die Planung und Durchführung von Lehr-/Lernveranstaltungen der Erwachsenenbildung primär Informationen bedarf, die keine eigene forschende Perspektive der Lehrenden notwendig werden lassen. In dieser Argumentationsfigur wird die im Artikel hervorgehobene Eigenlogik der Systeme Wissenschaft und Praxis zu einseitig betrachtet, da strukturelle Ähnlichkeiten und funktionale Äquivalente der Aufgaben- und

Tätigkeitsbereiche der beiden Systeme nicht berücksichtigt werden. Vor diesem Hintergrund werden wir im ersten Teil unserer Replik aufzeigen, inwiefern rekonstruktive Forschungskompetenzen gerade auch für die Lehrtätigkeiten in der Erwachsenenbildung einen potenziellen Nutzen bereithalten.

In einer zweiten These des Themenbeitrages wird im Umkehrschluss zur ersten Argumentationsfigur davon ausgegangen, dass Fragestellungen erwachsenenpädagogischer Kursforschung nicht die Fragen der Professionellen adressieren. Damit wird eine prinzipielle Irrelevanz empirischer Erkenntnisse abseits einer Theoriebildung auf Basis rekonstruktiver Zugänge unterstellt bzw. eine gegenstandstheoretische Kategorienbildung als besonders ‚reflexionsanregend‘ für die Praxis ausgewiesen. Dies ist für die aufmerksamen Leserinnen und Leser des Textes in zweierlei Hinsicht irritierend, da zum einen ein Zuwachs von Reflexionsfähigkeit mittels Forschung zunächst generell in Frage gestellt und zum anderen die potenzielle Nutzenperspektive der Praxis für die Forschung nicht diskutiert wird. Hieran anknüpfend wird im zweiten Teil dieser Replik insbesondere auf die gegenseitigen Potenziale einer Verknüpfung rekonstruktiver Kursforschung (Wissenschaft) und alltäglicher Lehre (Praxis) eingegangen.

In diesen skizzierten Thesen verbirgt sich in unserer Lesart die zentrale Frage, wie wissenschaftliches Wissen seinen Weg in die pädagogische Praxis der Erwachsenenbildung findet und wie es von dieser genutzt werden kann. Diese Frage wird in dem Themenbeitrag nicht explizit behandelt, vielmehr wird lediglich darauf hingewiesen, dass Betrachtungen

von Kurs- oder Unterrichtsvideographien in der Regel normative Bewertungen evozieren (Beier et al. 2020, S. 7) und „pädagogische Reflexion keineswegs ein zwangsläufiges Produkt“ dieser sei (Beier et al. 2020, S. 13). In diesen Andeutungen wird eine argumentative Leerstelle deutlich, welche die Gestaltung des Dialogs zwischen Wissenschaft und Praxis betrifft. So können erst didaktisch gestaltete, analytische Beobachtungsperspektiven eröffnende Settings vor vorschleunigten normativen Bewertungen schützen. Vor dieser Prämisse werden wir im dritten Teil unserer Replik die Relevanz didaktischer und kommunikativer Handlungspraxen zur Relationierung von qualitativer Kursforschung und alltäglicher Kurspraxis diskutieren.

Abgeschlossen wird die Replik mit einer Zusammenfassung sowie dem Aufzeigen von praktischen und empirischen Leerstellen hinsichtlich der didaktischen Gestaltung von Transferprozessen am Beispiel von Interpretationswerkstätten.

2. Qualitative Forschungskompetenzen eröffnen Beobachtungsperspektiven für Lehrende

In Bezug auf die These des Beitrags hinsichtlich einer fehlenden Relevanz von Forschungskompetenzen für die Lehrpraxis der Erwachsenenbildung lässt sich die grundlegende Frage stellen, warum Forschungskom-

petenzen jenseits des Wissenschaftssystems überhaupt notwendig sind oder – pointierter zugespielt: Warum ist z. B. die Vermittlung forschungsmethodischer Kompetenzen im Kerncurriculum der Erziehungswissenschaft verankert worden, wenn nur ein Bruchteil der Absolventinnen und Absolventen in ihren späteren Berufsfeldern forschend tätig wird (Kerst & Wolter 2020)?¹ Anstatt die hiermit im engeren Sinne auch verbundenen professionstheoretischen Aspekte zum Ausgangspunkt unserer weiteren Argumentation werden zu lassen, wird die Frage aufgegriffen, welchen potenziellen Nutzen qualitative Forschungskompetenzen gerade im Hinblick auf eine Lehrtätigkeit in der Erwachsenenbildung zu bieten haben. In dem Themenbeitrag selbst plädieren die Autorinnen und der Autor dafür, die auf Basis rekonstruktiver Forschungen generierten Theorien als Reflexionsanlässe zu verstehen und wissenschaftliche Erkenntnisse, statt deren forschungsmethodische Genese, ins Zentrum zu rücken. Offen bleibt bei dieser Forderung jedoch, was reflexive Kompetenzen sind und wo diese systematisch vermittelt und angeeignet werden können (Pachner 2018). So sollte, wie z. B. Häcker (2019, S. 82) hervorhebt, Reflexion niemals Selbstzweck sein, wobei (didaktische) Fragen nach der theoretischen, praktischen Bedeutung, den Funktionen sowie den Themen des Reflektierens zu stellen und auch zu beantworten sind. Insbesondere qualitative Forschungsprozesse und ihre zugrundeliegenden methodologischen Prämissen stellen

¹ Dies zeigt sich im Vergleich zu anderen Fächern an der geringen Promotionsquote sowie daran, dass zehn Jahre nach dem Abschluss nur 7 % der Absolventinnen und Absolventen an Hochschulen und Forschungseinrichtungen tätig sind (Kerst & Wolter 2020, S. 97, 105).

für die Ausbildung reflexiver Lehrkompetenzen aus unserer Perspektive einen spezifischen Lernraum dar. So benötigen Lehrende wie Forschende „das Vermögen, mit Komplexität und offenen Prozessen umzugehen sowie unabschließbare Deutungsprobleme zu bearbeiten“ (Dausien 2007, S. 17). Hierbei sind die strukturellen Parallelen professionellen, pädagogischen Lehrhandelns und des qualitativen Forschens offensichtlich, die sich u. a. in Prozessorientierung, Fallrekonstruktion oder Reflexivität dokumentieren. Somit scheinen zentrale methodologische Prämissen der qualitativen Forschung besonders anschlussfähig an zentrale didaktische Anforderungen der Lehrtätigkeit zu sein. Reflexivität in der qualitativen Forschung betont z. B. die kontinuierliche Überprüfung der Methodenwahl, deren methodologische Absicherungen, die Distanzierung gegenüber selbstverständlichen Deutungen bzw. die Befremdung des eigenen Blicks. Hier werden Bezüge zu den Anforderungen an die Lehrtätigkeit in der Erwachsenenbildung insofern offensichtlich, als z. B. didaktische Entscheidungen über Lehr-/Lernmethoden stets im Hinblick auf Lernziele, Lerninhalte und Lernende kontinuierlich zu reflektieren und didaktisch zu begründen sind (Knoll 2001). Diese Anforderung kann zudem als funktionales Äquivalent zum Gütekriterium der ‚Indikation‘ qualitativer Forschung betrachtet werden, da auch hier die Angemessenheit des forschungsmethodischen Vorgehens kontinuierlich abzuwägen und zu begründen ist (Steinke 2008, S. 326–328).

Des Weiteren kommt vor dem Hintergrund der reflexiven Wendung der Erwachsenenbildung seit den 1980er Jahren der Ausein-

dersetzung mit den eigenen Interpretationen oder Deutungsmustern als Lehrperson eine zentrale Bedeutung zu (Schlutz 1982). Auch hier sind die Parallelen zu basalen Anforderungen der qualitativen Forschung offenkundig: „Eine reflexiv-forschende Haltung wird diesem Umstand gerecht, indem sie auch in praktischen Handlungsvollzügen stets die prägenden Vorannahmen und aktiven Konstruktionsprozesse hinterfragt, um so ein Spektrum an alternativen Handlungsmöglichkeiten entwerfen zu können“ (Ackermann, Ley & Machold 2020, S. 14). Daher kann ein forschender Blick eine grundlegende Beobachtungsstruktur für die Planung und Reflexion von professionellen Handlungsstrukturen in der Lehre der Erwachsenenbildung bereitstellen. Aufgrund der skizzierten strukturellen Ähnlichkeiten gilt es, die These der Autorinnen und des Autors, dass „empirisch gesättigte Theorien – weit ‚praxisrelevanter‘ sind, als die mit Forschung verbundenen Kompetenzen“ (Beier et al. 2020, S. 17), zu relativieren.

Inwiefern auch Forschung von einer solchen Perspektivverschränkung profitieren kann, wird im Folgenden diskutiert.

3. Perspektivverschränkung von Forschung und Praxis bietet einen beidseitigen Mehrwert

Die im Themenbeitrag vertretene These, dass erziehungswissenschaftliche Fragestellungen im Allgemeinen und der interaktionsanalytischen Kursforschung im Besonderen, häufig keinen Bezug zu den Fragen der Praxis haben, verweist in Anschluss an Beywl, Künzli, Messmer & Streit (2015, S. 142) auf ein ex-

klusiv-konzeptionelles Forschungsverständnis, bei dem Forschungsfragen alleine durch die Wissenschaft identifiziert und bearbeitet werden und deren Ergebnisse primär die scientific community adressieren. Hiermit ist das Problem einer selbstreflexiven und selbstreferenziellen Theorieproduktion verbunden (Dewe 1991, S. 2). Zudem wirft ein solch enges Verständnis u. a. Fragen der Rechtfertigung von gesellschaftlich subventionierter erwachsenenpädagogischer (Kurs-)Forschung einerseits und der Gewährung von Feldzugängen für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler andererseits auf. Oder pointiert zugespitzt: Warum sollte sich die Gesellschaft eine universitäre Erwachsenenbildungsforschung leisten und warum sollten Lehrende der Erwachsenenbildung Forscherinnen und Forschern überhaupt Einblicke in ihre Kurspraxen gewähren, wenn deren Erkenntnisinteressen weder einen Nutzen anstreben noch erwarten lassen?

Ungeachtet dessen ist ein weiteres Kennzeichen qualitativer Forschung im Allgemeinen und interaktionsanalytischer Studien im Besonderen, dass Fragestellungen erst in der Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial zu entwickeln sind (Nolda 2000, S. 33–34). Hier können Perspektiven aus der Praxis dazu beitragen, Fragestellungen an das Material heranzutragen, die der Wissenschaft verwehrt sind und so einem inklusiv-instrumentellen Modus Rechnung tragen (Beywl et al. 2015, S. 142). Eine Verbindung von Forschung und Praxis schützt zudem vor einem „Egozentrismus des Gelehrten, der darin besteht [...] in

die Beschreibung und die Analyse der Praktiken Vorstellungen zu projizieren [...], weil er außerhalb des Gegenstandes steht, den er von weitem und oben betrachtet“ (Bourdieu 1993, S. 370). Hiermit wird die im Artikel mehrfach angeführte Annahme nicht konterkariert, dass Forschung (außerwissenschaftliche) Handlungsprobleme nicht besser zu lösen vermag oder dass ein direkter Transfer zur Professionalisierung beitrage.² Vielmehr ist Feldwissen und wissenschaftliches Wissen im Sinne einer Perspektivverschränkung zu verknüpfen, um Forschung für Phänomene zu sensibilisieren, Interpretationslücken zu schließen, Interpretationen zu vertiefen oder Ergebnisse kommunikativ zu validieren (Deppermann 2000, S. 108). „Die zu Erforschenden sind im Bereich ihres Alltags in der Regel wissender als die Forscher“ (Dewe 1991, S. 55).

Die hier vertretene Relationierung von Forschung mit Praxis bzw. von Praxis mit Forschung lässt sich als Differenzmodell beschreiben, bei dem die Eigenlogiken beider Bereiche nicht nur ernst genommen und wertgeschätzt werden, sondern deren Verschränkung die Potenziale für beide Systeme hervorhebt (Ludwig 2015, S. 19).

Mit der bisherigen Argumentation wurde akzentuiert, dass sowohl die forschungsmethodische Genese als auch wissenschaftliche Theorien Beobachtungsperspektiven und Interpretationsangebote bereitstellen, die jedoch spezifischen Rationalitätskriterien unterliegen (Ludwig 2015, S. 21). Wissenschaftliches Wissen zum einen und professionelles

² Hierbei sei auch angemerkt, dass Vertreter*innen der erwachsenenpädagogischen Interaktionsforschung sich explizit gegen solche aussprechen (Nolda 1996; Herrle 2007).

Wissen zum anderen stellen somit Kommunikationsofferten für einen Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis bereit, wobei hier die Frage virulent wird, wie ein solcher Austausch zu fördern bzw. didaktisch zu gestalten ist.

4. Die Vermittlungsperspektive in den Blick nehmen

Wenn das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis im Allgemeinen bzw. von qualitativer Kursforschung und erwachsenenbildnerischer Lehrtätigkeit im Besonderen als Differenzmodell mit dem gemeinsamen Bezugspunkt der Kurspraxis gedacht wird, stellt sich die Frage nach einer Vermittlungsperspektive. Aus Implementationsstudien wissenschaftlicher Erkenntnisse in die jeweiligen (pädagogischen) Praxen ist bekannt, dass deren Gelingen von der Aufbereitung der Inhalte, der jeweiligen Lehr-/Lernziele und der Quellenglaubwürdigkeit auf Seiten der Wissenschaft sowie dem Professions-, Erfahrungswissen, der persönlichen Motive und Überzeugungen auf Seiten der pädagogischen Praktikerinnen und Praktiker abhängig ist (Hetfleisch, Goeze & Schrader 2017, S. 187–188). In dem Themenbeitrag bleibt die Vermittlungsperspektive jedoch ein blinder Fleck, wenngleich mit den Interpretationswerkstätten ein genuines Konzept im Rahmen erwachsenenpädagogischer Fortbildungen vorliegt. Während die Arbeit in Interpretationsgruppen von unterschiedlichen qualitativen Forschungsansätzen (z. B. Grounded Theory, Dokumentarische Methode, Objektive Hermeneutik, Narrative Biografieforschung) zur Sicherung der Güterekonstruktiver Erkenntnisgewinnung und/

oder zur kollektiven Erkenntnisproduktion genutzt wird, kann ihnen auch eine didaktische Funktion zugeschrieben werden (Franz 2019). In dieser Perspektive dient das Format im Kontext der wissenschaftlichen Ausbildung z. B. dazu, um Interpretationskompetenz zu vermitteln (Schäffer 2006, S. 286) oder hat eine sozialisierende Funktion in die jeweiligen scientific-communities (Reim & Riemann 1997). In der Erwachsenenbildung werden Interpretationswerkstätten jedoch auch als Orte zur Professionalisierung der pädagogischen Praxis entworfen (Tietgens 1998; Nittel 1997). In Abgrenzung zur videogestützten, kasuistischen Fallarbeit (Schrader et al. 2010) zielen Interpretationswerkstätten nicht darauf ab, mit Hilfe didaktisierter Fälle professionelles Denken einzuüben oder Paradigmatisches anhand dieser aufzuzeigen (Goeze 2010, S. 141). Vielmehr wird dem Format zugeschrieben, Novizen Einblicke in Praxis der Erwachsenenbildung zu geben. Sie sollen dazu beitragen, sich in Akteurinnen und Akteure hineinzusetzen (Arnold & Schüller 1998), sie können zudem Diskrepanzen zwischen mikrodidaktischen Planungen und deren situativen Umsetzungen aufdecken (Stanik 2019) oder für die Deutungsabhängigkeit von Lehr-/Lerninteraktionen sensibilisieren (Tietgens 1998). Insbesondere vor dem Hintergrund der Notwendigkeit professioneller Deutungskompetenz als eine zentrale erwachsenenpädagogische Anforderung (Tietgens 1998, S. 11) kann diese in Interpretationswerkstätten u. a. durch das Explizieren von unterschiedlichen Lesarten über dokumentierte erwachsenenpädagogische Handlungssituationen vermittelt werden (Nittel 1997, S. 142). In Anschluss an

Hoffmann (2003, S. 167) können Interpretationswerkstätten als eine „praktische Antwort“ gesehen werden, wie es Wissenschaft mit ihrem Methodenrepertoire gelingen kann, erwachsenenpädagogisches Handeln theoretisch anzureichern und/oder reflexiv zu innovieren. Anstatt, wie im Themenbeitrag vorgeschlagen, Theorien lediglich als „gesättigte Orientierungskategorien“ (Beier et al. 2020, S. 17) der Praxis vorzulegen, gilt hierbei einerseits, erwachsenenbildnerische, didaktische Prinzipien zu berücksichtigen und andererseits mit Hilfe methodologischer Prämissen der qualitativen Forschung, Reflexionsprozesse systematisch anzuregen. Eine Perspektivverschränkung von Praxis und Wissenschaft kann in diesem Format nur gelingen, wenn teilnehmerorientiert und zugleich methodisch-kontrolliert das Datenmaterial analysiert wird. Vorrangig ist dabei nicht der Erwerb von forschungsmethodischen Kompetenzen, sondern diese werden didaktisch zur eigenen Professionalisierung der Lehre gewendet.

Im Hinblick auf das didaktische Setting von Interpretationswerkstätten wird von Nittel (1997, S. 141) empfohlen, mit Gruppen von maximal zehn Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern unter Moderation einer/eines qualitativ arbeitenden Wissenschaftlerin oder Wissenschaftlers die Daten einer extensiven Sinnauslegung zu unterziehen. Die Interpretationen sollen dabei durch die Impulsfrage, ‚Was ist der Fall‘, geleitet sein. Aufgabe der Moderation ist es nach einer ersten Phase der Artikulation eigener Betroffenheit der Lehrenden, für eine ‚disziplinierte Interpretationshaltung‘ zu sorgen, um ein methodisch kontrolliertes Fremdverstehen zu ermöglichen. Interpretations-

werkstätten entziehen sich damit gerade der von den Autorinnen und dem Autor des Themenbeitrags kritisierten Erwartung eines „direkten Transfer ‚gültigen‘ wissenschaftlichen Wissens“ (Beier et al. 2020, S. 10) in die Praxis, sondern werden zu Orten der Generierung von Professionswissen durch eine Verschränkung von praktischem Handlungswissen und wissenschaftlichem Wissen entworfen (Nittel 1997, S. 142–145). In Interpretationswerkstätten wird es somit möglich, dass „Spannungsverhältnis von professionalisierter Praxis und wissenschaftlicher Expertise“ (Bohnsack 2020, S. 19) (re-)konstruktiv zu wenden. Sie können zur Aneignung sozialwissenschaftlicher Theoriebildung und Methodologie dienen, wenn sie Lehrende dabei unterstützen, die Eignung oder Nichteignung von Theorieangeboten zur Erweiterung praktischer Handlungsmöglichkeiten und deren Reflexionspotentiale erkennen zu lassen (Bohnsack 2020, S. 122). Sie leisten damit insgesamt auch einen Beitrag zu einer wissenschaftlichen Grundbildung der Lehrenden, die auf Wissenschaftsverständlichkeit als Gegenpol zu einer naiven Wissenschaftsgläubigkeit oder Wissenschaftsfeindlichkeit abzielt (Bierbaum 2007, S. 79).

Eine methodologische und konzeptionelle offene Frage ist dabei jedoch noch, wie Interpretationswerkstätten auszugestaltet sind, um nicht nur professionelle Praxis, sondern auch wissenschaftliche Theoriebildung zu bereichern. Ansätze partizipativer Forschung schließen qualitative Datenauswertungsstrategien explizit ein. Hierbei ist jedoch eine zentrale Voraussetzung, dass nicht nur die Professionellen, sondern auch die Forscherinnen und Forscher bereit sind, ihre Perspektiven in

Frage zu stellen und sich mit den jeweiligen anderen Perspektiven auf Augenhöhe auseinanderzusetzen: „Für akademische Forscher/innen bedeutet dies, dass sie kein Privileg auf Wissen beanspruchen können und ihre Sichtweisen nicht den Sichtweisen der Akteure übergeordnet sind“ (Unger 2014, S. 65).

5. Zusammenfassung und Leerstellen

Mit der Replik wurde auf die im Beitrag *Fallinterpretationen zwischen Theorie- und Anwendungsbezug* impliziten und expliziten Thesen zum Verhältnis von Wissenschaft und Praxis reagiert. In unserer Lesart werden in den Überlegungen zur Relationierung beider Systeme in dem Themenbeitrag einerseits Verengungen vorgenommen und andererseits didaktische Leerstellen sichtbar. In einer ersten These wird der Nutzen von forschungsmethodischen Kompetenzen für eine professionelle Lehrtätigkeit in der Erwachsenenbildung generell in Frage gestellt, ohne hinreichend zu berücksichtigen, dass qualitative Forschungskompetenzen relevante Beobachtungsperspektiven für die Lehre bereitstellen sowie die Verschränkung der Perspektiven von Forschung und Praxis einen beidseitigen Mehrwert darstellen. Auch wird die Frage ausgeblendet, wie unter der Berücksichtigung der spezifischen Eigenlogiken eine Kommunikation zwischen Wissenschaft und Praxis didaktisch strukturiert und angeregt werden kann. Stattdessen werden gegenstandsbezogene kategoriale Theoriebildungen als einseitige reflexionsanregende Angebote für die Praxis präsentiert. Nicht

berücksichtigt wird dabei auch die Frage, inwiefern wissenschaftliche Typisierungen, Konstruktionen zweiter Ordnung, auch tatsächlich zu den Konstrukten erster Ordnung in Beziehung gesetzt werden können (Dewe 1991, S. 8).

In der Replik wird die Gegenthese vertreten, dass Reflexionen nicht allein durch Theorieangebote, sondern erst durch didaktische Vermittlungsprozesse angeregt werden. Solche didaktischen Perspektiven stellen nicht nur im Beitrag von Frank Beier, Franziska Wyßuwa und Elisa Wagner, sondern im Diskurs der Erwachsenenbildungsforschung eine doppelte Leerstelle dar. Auf der einen Seite lässt sich hier eine praktische Leerstelle identifizieren: Erwachsenenpädagogische Interpretationsgruppen zur Fort- und Weiterbildung (Nittel 1997; Tietgens 1998) scheinen in den letzten beiden Dekaden in Vergessenheit geraten zu sein. Zwar wird deren Grundgedanke vereinzelt in Angeboten entsprechender Studiengänge als ‚Forschungs- oder Didaktikwerkstätten‘ aufgegriffen, eine flächendeckende Verbreitung lässt sich im Feld der Erwachsenenbildung bzw. in Weiterbildungen für Erwachsenenbilderinnen und Erwachsenenbildner jedoch nicht feststellen. Vor diesem Hintergrund sollte darüber nachgedacht werden, inwiefern dieses Format gerade im Kontext der Professionalisierung ehrenamtlicher, neben- und freiberuflicher Kursleiterinnen und Kursleiter zu reaktivieren ist. Dabei werden mit Blick auf die aktuellen Digitalisierungsprozesse auch neue Möglichkeiten für medial-vermittelte, ortsunabhängige und damit niederschwellige Interpretationswerkstätten eröffnet, für die bislang jedoch nur im Be-

reich forschungsorientierter Werkstätten erste Erfahrungen vorliegen (Moritz 2008).

Auf der anderen Seite liegt hier eine *empirische Leerstelle* vor. So ist bislang über die Lehr-/Lern- bzw. Professionalisierungsprozesse in solchen Interpretationswerkstätten und die hierbei zum Tragen kommenden „implizite Didaktiken“ (Reim & Riemann 1997; Nittel 1999) nur wenig bekannt. Vor diesem Hintergrund besteht aus unserer Sicht die Notwendigkeit, die (didaktischen) Kommunikationsprozesse in Interpretationswerkstätten selbst zum Gegenstand rekonstruktiver Analysen zu machen, um daraus Anregungen für didaktische Gestaltungen und Weiterentwicklungen dieser Fortbildungskonzepte zu generieren.

Abschließend plädieren wir dafür, die Erwachsenenbildungswissenschaft auch immer als Handlungswissenschaft zu verstehen, die sich an Anforderungen, Aufgaben und gesellschaftlichen Funktionen ihres Tätigkeitsfeldes orientieren sollte, um spezifisches Wissen systematisch für und dieses auch gemeinsam mit den professionellen Lehrenden zu generieren (Birgmeier 2011, S. 414). Probleme legen Fragen der Wissenschaft fest und ihre Antworten sind Theorien, die aber auch danach zu beurteilen sind, inwiefern sie adäquate Lösungen, sowohl für die Wissenschaft als auch für (professionelle) Praxis bereithalten (Dewe 1988, S. 105). Dewe (1991, S. 152) schlägt hier den Ansatz einer „beratenden Rekonstruktion“ vor, der dadurch charakterisiert ist, dass eingegrenzte, dringliche Handlungsprobleme der Adressatinnen und Adressaten (hier der Lehrenden) zum Gegenstand gemacht werden, für deren Lösungen unhinterfragte Deutungsmuster, routiniertes

Wissen nicht mehr ausreichen. Dabei ist eine Stärke Theorie (Beier et al. 2020, S. 17), die aber anschlussfähig an Deutungen und Interpretationen der professionellen Lehrenden zu formulieren sind (Dewe 1991, S. 17).

Daneben gilt es, auch Lehrenden der Erwachsenenbildung eine forschende Perspektive zu vermitteln. Hierzu scheinen methodologische Prämissen und methodische Verfahren rekonstruktiver (Kurs-)Forschungen besonders anschlussfähig zu sein. Das Problem der „prinzipiellen Differenz zwischen Interpretationsangeboten und ihrer kontextabhängigen Verwendung“ (Beck & Bonß 1984, S. 42) kann mit Hilfe partizipativer Forschungsansätze, wie sie in den Interpretationswerkstätten angelegt sind, gelöst werden.

Literatur

- Ackermann, F., Ley, T., Machold, C. & Schrödter, M. (2020). Was (ver) heißt qualitativ forschen in der Erziehungswissenschaft? Eine Einleitung. In F. Ackermann, T. Ley, C. Machold & M. Schrödter (Hrsg.), *Qualitatives Forschen in der Erziehungswissenschaft* (S. 7–25). Wiesbaden: Springer.
- Arnold, R. & Schüßler, I. (1998). Einführung und Überblick. In R. Arnold, J. Kade, S. Nolda & I. Schüßler (Hrsg.), *Lehren und Lernen im Modus der Auslegung. Erwachsenenbildung zwischen Wissensvermittlung, Deutungslernen und Aneignung* (S. 1–7). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Beck, U. & Bonß, W. (1984). Soziologie und Modernisierung. Zur gesellschaftlichen Ortsbestimmung der Verwendungsforschung. *Soziale Welt*, 35 (4), 381–406.

- Beier, F., Wyßuwa F. & Wagner, E. (2020). Fallinterpretationen zwischen Theorie- und Anwendungsbezug. Zum praktischen Nutzen wissenschaftlicher Erkenntnis am Beispiel der qualitativen Kurs- und Unterrichtsforschung. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 3 (1), 6–22.
- Beywl, W., Künzli D. C., Messmer, R. & Streit, C. (2015). Forschungsverständnis pädagogischer Hochschulen. Ein Diskussionsbeitrag. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33 (1), 134–151.
- Bierbaum, H. (2007). Wissenschaftsverständlichkeit als Konzept Allgemeiner Weiterbildung: Prinzipien kritischen Verstehens der Naturwissenschaften. In B. Wolf, P. Euler & H. Bierbaum (Hrsg.), *Naturwissenschaft in der Allgemeinen Weiterbildung: Probleme und Prinzipien der Vermittlung von Wissenschaftsverständlichkeit in der Erwachsenenbildung* (S. 75–99). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Birgmeier, B. (2011). Stichwort „Handlungswissenschaft“. Definition, Relevanz, Funktion und Programm eines multiperspektivischen Handlungswissens im Coaching. In B. Birgmeier (Hrsg.), *Coachingwissen* (S. 413–419). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Opladen: Barbara Budrich Verlag, UTB.
- Bourdieu, P. (1993). Narzißtische Reflexivität und wissenschaftliche Reflexivität. In E. Berg & M. Fuchs (Hrsg.), *Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation* (S. 365–401). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Dausien, B. (2007). Reflexivität, Vertrauen, Professionalität. Was Studierende in einer gemeinsamen Praxis qualitativer Forschung lernen können. Diskussionsbeitrag zur FQS-Debatte "Lehren und Lernen der Methoden qualitativer Sozialforschung". *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 8 (1). urn: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0701D4Da3>.
- Deppermann, A. (2000). Ethnographische Gesprächsanalyse. Zu Nutzen und Notwendigkeit von Ethnographie für die Konversationsanalyse. *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 1 (1), 96–124. Verfügbar unter <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2000/ga-deppermann.pdf>. [16.07.2020].
- Dewe, B. (1991). *Beratende Wissenschaft. Unmittelbare Kommunikation zwischen Sozialwissenschaftlern und Praktikern*. Göttingen: Otto Schwarz & Co.
- Dewe, B. (1988). *Wissensverwendung in der Fort- und Weiterbildung. Zur Transformation wissenschaftlicher Information und Praxisdeutung*. Baden-Baden: Nomos.
- Franz, J. (2019). Zur Bedeutung von Interpretationsgruppen für rekonstruktive Forschungsprozesse: Eine systematisierende Analyse. In O. Dörner, D. Klinge & F. Krämer, (Hrsg.), *Metapher, Medium, Methode: Theoretische und empirische Zugänge zur Bildung Erwachsener* (S. 263–278). Opladen: Barbara Budrich.
- Goeze, A. (2010). Was ist ein guter Fall? Kriterien für die Entwicklung und Auswahl von Fällen für den Einsatz. In J. Schrader, R. Hohmann & S. Hartz (Hrsg.), *Medien-gestützte Fallarbeit: Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung*

- von *Erwachsenenbildnern* (S. 125–145). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Häcker, T. (2019). Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 81–96). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Herrle, M. (2007). *Selektive Kontextvariation. Die Rekonstruktion von Interaktionen in Kursen der Erwachsenenbildung auf der Basis audiovisueller Daten*. Frankfurt/Main: Fachbereich Erziehungswissenschaften.
- Hetfleisch, P., Goeze, A. & Schrader, J. (2017). Wie PraktikerInnen wissenschaftliche Befunde verwenden. Selektions- und Rezeptionsprozesse bei der Implementation eines evidenzbasierten Trainingskonzepts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63 (2), 182–205.
- Hoffmann, N. (2003). Vom doppelten Boden erziehungswissenschaftlicher Lehre. Potenziale pädagogischer Werkstättenarbeit im Kontext der Theorie-Praxis-Relation. In N. Hoffmann & B. Kalter (Hrsg.), *Brückenschläge. Das Verhältnis von Theorie und Praxis in pädagogischen Studiengängen* (S. 153–174). Münster: Lit.
- Kerst, C. & Wolter, A. (2020). Studienabschlüsse, Übergänge und beruflicher Verbleib der Absolventinnen und Absolventen. In H. Abs, H. Kuper & R. Martini (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2020* (S. 79–113). Opladen: Barbara Budrich.
- Knoll, J. (2001). *Kurs- und Seminarmethoden. Ein Trainingsbuch zur Gestaltung von Kursen und Seminaren, Arbeits- und Gesprächskreisen*. Weinheim: Beltz.
- Ludwig, J. (2015). Zum Verhältnis von Wissenschaft und Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 65 (1), 17–26.
- Moritz, C. (2008). Eine „virtuelle Insel für Qual-Frösche“: Erfahrungsbericht einer netzbasierten qualitativen Arbeitsgruppe im Rahmen des NetzWerkstatt- Konzepts. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 10 (1). doi: <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-10.1.1193>.
- Nittel, D. (1999). „Umwege – Schleichwege – Königswege?“ Forschungsdiaktische Anmerkungen über die Arbeitsweise von Forschungswerkstätten. H. G. Homfeldt, J. Schulze-Krüdener & M.-S. Honig (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Forschung in der Sozialen Arbeit. Impulse zur Entwicklung der Trierer Werkstatt für professionsbezogene Forschung* (S. 97–133), Trier: Verlag Michael Weyand.
- Nittel, D. (1997). Die Interpretationswerkstatt. Über die Einsatzmöglichkeiten qualitativer Verfahren der Sozialforschung in der Fortbildung von Pädagogen. *Der pädagogische Blick*, 5 (3), 141–151.
- Nolda, S. (2000). *Interaktion in pädagogischen Institutionen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Nolda, S. (1996). *Interaktion und Wissen. Eine qualitative Studie zum Lehr-/Lernverhalten in Veranstaltungen der allgemeinen Erwachsenenbildung*. Frankfurt/Main: DIE.
- Pachner, A. (2018). Reflexive Kompetenzen – Bedeutung und Anerkennung im Kontext erwachsenenpädagogischer Professionalisierung und Professionalität. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 41 (2), 141–157.

- doi: <https://doi.org/10.1007/s40955-018-0115-7>.
- Reim, T. & Riemann, G. (1997). Die Forschungswerkstatt. Erfahrungen aus der Arbeit mit Studentinnen und Studenten der Sozialarbeit/Sozialpädagogik und der Supervision. In G. Jakob & H.-J. v. Wensierski (Hrsg.), *Rekonstruktive Sozialpädagogik. Konzepte und Methoden sozialpädagogischen Verstehens in Forschung und Praxis* (S. 223–238). Weinheim: Juventa.
- Schäffer, B. (2006). Gruppendiskussionen lehren und lernen. Aspekte einer rekonstruktiven Didaktik qualitativer Forschung. In R. Bohnsack, A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.), *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis* (S. 285–299). Opladen: Barbara Budrich.
- Schlutz, E. (Hrsg.) (1982). *Die Hinwendung zum Teilnehmer - Signal einer „reflexiven Wende“ der Erwachsenenbildung? Beiträge zur Orientierung an der Subjektivität, an der Erfahrung und an Lernproblemen*. Tagungsberichte Nr. 6 der Universität Bremen. Bremen: Univ., Presse- u. Informationsamt.
- Schrader, J., Hohmann, R. & Hartz, S. (Hrsg.) (2010). *Mediengestützte Fallarbeit: Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Stanik, T. (2019). Mikrodidaktische Planungen von Trainerinnen und Trainern in der betrieblichen Weiterbildung. In E. Wittmann, D. Frommberger & U. Weyland (Hrsg.), *Jahrbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogischen Forschung 2019* (S. 109–124). Opladen: Barbara Budrich.
- Steinke, I. (2008). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 319–331). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Tietgens, H. (1998). Interpretationswerkstatt im Kontext der Forschung und als Medium der Fortbildung. In R. Arnold, J. Kade, S. Nolda & I. Schüßler (Hrsg.), *Lehren und Lernen im Modus der Auslegung. Erwachsenenbildung zwischen Wissensvermittlung, Deutungslernen und Aneignung* (S. 8–21). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Unger, H. v. (2014). *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
-
- Tim Stanik**, Prof. Dr., Professor für Beratungswissenschaften an der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (HdBA), Schwerin. Forschungsschwerpunkte: Bildungsberatung; Didaktik der Erwachsenenbildung; Qualitative Lehr-/Lernforschung.
-
- ✉ Tim.Stanik@HdBA.de
-
- Julia Franz**, Prof. Dr., Professorin für Erwachsenenbildung und Weiterbildung an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Forschungsschwerpunkte: Qualitative Lehr-/Lernforschung; Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung; Didaktik der Erwachsenenbildung; Intergenerationelles Lernen.
-
- ✉ Julia.Franz@uni-bamberg.de
-

Zum praktischen Nutzen von Theorie. Ein Dialog über die Grenzen von Bildungspraxis, Erziehungswissenschaft und Soziologie

Christoph Haker &
Lukas Otterspeer

Zusammenfassung

Frank Beier, Franziska Wyßuwa und Elisa Wagner diskutieren in ihrem aktuellen Beitrag *Fallinterpretationen zwischen Theorie- und Anwendungsbezug* den praktischen Nutzen wissenschaftlicher Erkenntnisse, insbesondere von Theorie, für die Schule und Erwachsenenbildung. Wir greifen ihre Position in einer dialogischen Replik kritisch auf. Die Form des Dialogs bietet uns die Möglichkeit, unsere Perspektiven als Erziehungswissenschaftler, Lehrer und Soziologe in die Debatte einzubringen. Wir möchten so die eingespielten Grenzziehungen in ‚Theorie-Praxis-Debatten‘ irritieren und Beiers, Wyßuwas und Wagners Plädoyer für die Stärke wissenschaftlicher Theorie ergänzen. Diese Stärke kommt weniger zur Geltung, wenn Theorie Kontingenz schließende und mehr, wenn sie Kontingenz öffnende Effekte hat. Zudem sollte Theorie nicht auf Modelle oder auf Theorien begrenzter Reichweite beschränkt und die konkrete Verwendung von Theorie zum Gegenstand der (Selbst)Reflexion und (Selbst)Kritik werden.

Kontingenz · Lehrerbildung · Multiparadigmatizität ·
Reflexion · Theorie-Praxis-Verhältnis

Zum praktischen Nutzen von Theorie. Ein Dialog über die Grenzen von Bildungspraxis, Erziehungswissenschaft und Soziologie

Christoph Haker & Lukas Otterspeer

In unserer alltäglichen Praxis bewegen wir uns zwischen Forschung, Lehre und Schule. Christoph Haker ist Lehrer an der Heinrich-Hertz-Schule Hamburg und promovierter Soziologe. Lukas Otterspeer ist Akademischer Rat auf Zeit am Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik an der Technischen Universität Dortmund. In dieser Konstellation ist die Frage nach dem Nutzen wissenschaftlicher Erkenntnis einerseits eine ganz praktische. Sie stellt sich etwa im Wechselspiel zwischen Klassenzimmer bzw. Seminarraum und Schreibtisch. Andererseits ist diese Frage auch Gegenstand unserer Forschung.

Frank Beier, Franziska Wyßuwa und Elisa Wagner (2020) diskutieren in ihrem aktuellen Beitrag *Fallinterpretationen zwischen Theorie- und Anwendungsbezug* den praktischen Nutzen wissenschaftlicher Erkenntnisse und insbesondere von Theorie für Schule und Erwachsenenbildung. Dabei greifen sie bestehende Grenzbearbeitungen zwischen Wissenschaft und pädagogischer Praxis (präskriptive Forschung, partizipative Forschung, *reflective practitioners*) auf, problematisieren diese und arbeiten an einer *zugleich bescheidenen und selbstbewussteren Position*: Bescheiden, da nicht in Anspruch genommen wird, „die handlungspraktischen Probleme der Lehrenden“ und „die Probleme des Bildungssystems“ (Beier, Wyßuwa & Wagner 2020,

S. 17) zu lösen. „Stark gemacht hingegen werden soll, dass die Ergebnisse qualitativer Fallanalysen – empirisch gesättigte Theorien – weit ‚praxisrelevanter‘ sind, als die mit Forschung verbundenen Kompetenzen“ (Beier et al. 2020, S. 17). Über die theoretischen Ergebnisse qualitativer Forschung, so die Argumentation, könne „Ordnung im Chaos“ (Beier et al. 2020, S. 17) hergestellt werden. Erkenntnisse qualitativer Forschung, „empirisch gesättigte Orientierungskategorien“ (Beier et al. 2020, S. 17), könnten so *abkürzendes Verstehen ermöglichen, ohne dass immer lange nachgedacht werden muss*.

Otterspeer: Beier, Wyßuwa und Wagner (2020, S. 8) fundieren ihre Ausführungen in einer „praxeologischen und systemtheoretischen Wissenschaftstheorie“, mit der „wissenschaftliche Erkenntnisproduktion eine eigene Form von Praxis [...] darstellt, die einer spezifischen Eigenlogik folgt“. Diese Eigenlogik unterscheidet sich dann je nach Handlungsfeld. Solche Unterscheidungen von Feldern oder Systemen haben mir in meiner wissenschaftlichen Sozialisation geholfen, ein wissenschaftliches Selbstverständnis zu entwickeln. Sie gaben mir Antworten auf brennende Fragen: Was ist der Code an dem sich wissenschaftliche Kommunikation entfaltet? Welchen Einsatz gilt es auf dem Spielfeld der Wissenschaft zu liefern? Was ist meine Aufgabe? Wann verlasse ich das wissenschaftliche Feld? Ich finde dieses Denken attraktiv. Es verortet und schafft eine Aufgabe von Bedeutung, wenn der Code wahr/unwahr zum Bezugspunkt des eigenen Handelns wird.

Irritiert hat mich jedoch immer wieder die Praxis an der Universität, und zwar in Situ-

ationen, in denen meine Zugehörigkeit zur Wissenschaft unsicher wurde. Es bröckelt beispielsweise, wenn Alltagsproblematiken oder Perspektiven aus der Praxis an Schulen die sorgfältig erarbeitete und zu-rechtgelegte Theorie plötzlich in Frage stel-len. Wenn das eigene (subsumptionslogische) Denken in Seminaren oder im Gespräch mit Kolleg*innen aus der Schulpraxis, ab-geordnete Lehrkräfte oder Lehrbeauftragte, irritiert wird. In diesen Situationen bin ich nicht mehr der Wissenschaftler, der, dem Code wahr/unwahr verpflichtet, auf Akteu-re anderer Gesellschaftssysteme trifft und die Funktion des Wahr-Sagers übernimmt. Die Frage des Verhältnisses von wissenschaft-licher und pädagogischer Praxis lässt sich in solchen Situationen nicht immer entlang der jeweiligen institutionellen Verortung der be-teiligten Personen und ihrer Selbstverständ-nisse zufriedenstellend beantworten. Das strikte Auseinanderhalten von Systemen und Handlungsfeldern mit je eigenen Logiken und zugehörigen Akteuren lässt also Kom-munikationen und Interaktionen aus dem Blick, in denen der Feld- bzw. Rollenbezug zunächst offener verhandelt wird.¹ Niklas Luhmann (1998, S. 812) folgend „entstehen oft ganz ephemere, triviale, kurzfristige Sys-tem/Umwelt-Unterscheidungen ohne weite-ren Formzwang und ohne daß die Differenz durch Bezug auf die Gesellschaft legitimiert werden kann oder muß. Die Großformen der gesellschaftlichen Teilsysteme schwim-men auf einem Meer ständig neu gebildeter

und wieder aufgelöster Kleinsysteme“. Ich denke, dass ein verkürzt systemtheoretisch in-spiriertes Denken des Verhältnisses von schu-lischer und wissenschaftlicher Praxis diesen Aspekt ignoriert und das für uns umgekehrt die Kleinsysteme interessant sein können. Im statischen Denken von Systemen gerät aus dem Blick, dass der jeweilige Bezug auf ein gesellschaftliches Teilsystem, also etwa das Klassifizieren einer Kommunikation als wissenschaftlich usw., zunächst offen ist und von der jeweiligen Anschlusskommunikation abhängt. Irritiert wird die Zugehörigkeit zur Wissenschaft darüber hinaus, wenn die Ver-teilung *weltlichen Kapitals* (Bourdieu 1998) die wissenschaftliche Praxis bestimmt, wenn etwa die eigene Zugehörigkeit zum Feld der Wissenschaft qua Befristung der Arbeitsver-träge fortlaufend auf Vorbehalt gestellt ist und das eigene Handeln sich auf die Mög-lichkeiten und Notwendigkeiten in diesem Horizont bezieht.

Reflexionen des Verhältnisses von wissen-schaftlicher Praxis und pädagogischer Pra-xis, so mein Verdacht, tendieren dazu, diese Irritationen zu ignorieren. Zu schnell wird ein semantisches Feld aufgespannt, in dem Systeme und Felder wie Nationalstaaten durch klare Grenzen geteilt nebeneinan-der zu liegen scheinen (so aktuell Rothland 2019, 2020). So führt etwa Martin Rothland (2019, S. 89) aus: „Konkret kommt die not-wendige Unterscheidung von Disziplin und Profession in der Differenz sozialer Rollen als Erziehungswissenschaftler/Schulpädagogen

¹ Dass eindeutige Zuordnungen zu einem Funktionssystem oder Handlungsfeld in der Praxis irritiert wer-den, zeigen Überlegungen zu *dritten* (Schneider & Cramer 2020) oder *intermediären* (Nikel & Haker 2015) Räumen. Hierbei handelt es sich um Orte, die sich eben nicht eindeutig zuordnen lassen und deswegen das Potenzial haben, theoretische Differenzierungen von Systemen oder Feldern in Frage zu stellen.

und Praktiker/Lehrkräfte zum Ausdruck. Sie manifestiert sich des Weiteren in der Differenz sozialer Orte, der damit verbundenen unterschiedlichen Kontexte und dadurch bestimmten Handlungsprämissen. Universität und Schule, Hochschullehrer/innen und Lehrkräfte, Forschung sowie Lehre im Wissenschaftssystem und Unterricht an der Schule sind sachlich und sozial different“. Mein Einwand ist eben, dass scharfe Grenzbeziehungen wie diese empirisch nicht haltbar sind – und zwar mit Blick auf Rollen, Orte, Praktiken und Inhalte. Diskussionen auf der Grundlage solcher Grenzen verfehlen folglich die sich stellenden Herausforderungen. „Berufliche Befähigung durch ein Studium und professionelle Handlungskompetenz an der Universität ausbilden zu wollen“, so Rothland an anderer Stelle (2020, S. 280), „ist ein nicht einzulösender Anspruch“. Mir erschließt sich auch hier nicht, weshalb die Inhalte der universitären Ausbildung, die ja Perspektiven auf das zukünftige Berufsfeld eröffnen und bestehende Überzeugungen irritieren, nichts mit beruflicher Befähigung und dem Ziel, eine solche anzubahnen, zu tun haben sollten. Niemand wird bestreiten, dass es zu der beruflichen Befähigung eines Neurologen beiträgt, sich im Studium das zentrale Nervensystem zu erschließen. Der permanente Grenzverkehr zwischen wissenschaftlicher und pädagogischer Praxis, Überlappungen, Gleichzeitigkeiten, Konvertierungen geraten durch solche Modellierungen aus dem Blick. Wissenschaft ist nie reine Wissenschaft und die Universität ist nie eine ausschließlich wissenschaftliche Organisation. Was in *Theorie-Praxis-Diskursen* wissenschaftstheoretisch so schnell getrennt

wird, wird durch die wissenschaftliche Praxis selbst verwischt, da sie sich eben nicht *in vitro* vollzieht. Berufsbiographisch scheint mir gerade die Wissenschaftszugehörigkeit als Erziehungswissenschaftler*in fragil. Denn mit pädagogischen Handlungsfeldern gibt es bei sogenannten Nachwuchswissenschaftler*innen immer eine berufliche Alternative zur Wissenschaft und diese Alternative ist gleichzeitig Gegenstand der Forschung. Du hast diese Alternative ja, wenn auch nicht ausschließlich, zu einem bestimmten Zeitpunkt gewählt und wechselst damit zwischen beiden Feldern.

Kurzum: Ich denke, dass (verkürzte) system- und feldtheoretische Modellierungen nicht adäquat sind, um als Grundlage einer Diskussion zum Verhältnis von wissenschaftlicher Praxis und pädagogischer Praxis zu dienen. Dafür ist die wissenschaftliche Praxis zu pädagogisch und die pädagogische Praxis zu wissenschaftlich.

Haker: Ich denke auch, dass das Pädagogische der Wissenschaft und das Wissenschaftliche der Pädagogik wichtige Themenfelder sind, um das *Theorie-Praxis-Verhältnis* zu reflektieren. Der Unterschied ist, dass es heute ein Allgemeinplatz ist, dass die pädagogische Praxis auf wissenschaftlichen Erkenntnissen basieren sollte und dass Lernprozesse und Schulentwicklungen wissenschaftlich-reflektierend begleitet werden sollten. Dass aber das Feld der Wissenschaft von Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsprozessen bestimmt ist, ähnlich wie es eben auch eine Ökonomisierung und Politisierung der Wissenschaft gibt, gerät vielfach aus dem Blick. Konzeptionell nach dem Nutzen der Wis-

senschaft für die Pädagogik zu fragen, dabei von unterschiedlichen und klar getrennten Handlungsfeldern auszugehen, ignoriert ja, dass es schon ganz viele Verflechtungen gibt. Wichtig wäre es demnach, sich nicht auf das Zentrum und die dort vorhandenen Selbstbeschreibungen der Wissenschaft bzw. der pädagogischen Praxis zu konzentrieren, sondern auf ihre Grenzen und auf das dort stattfindende wechselseitige *boundary-work* (Gieryn 1983).

Die Figur des wissenschaftlichen Handlungsfeldes als selbstbezügliches Handlungsfeld (Beier et al. 2020, S. 8) ist so verlockend, weil sie schnell Einigkeit herstellt. Was wir hier machen, lässt sich ja wie folgt beschreiben: Wissenschaftler schreiben über eine wissenschaftliche Veröffentlichung von Wissenschaftler*innen, die über das Verhältnis von Wissenschaft zu Nicht-Wissenschaft schreiben. Brüchig wird diese hochgradig zirkuläre Ordnung aber nicht nur, wenn die Zugehörigkeit zum Feld nicht eindeutig ist, wie du schreibst. Brüchig wird diese noch leere Form schon dann, wenn wir sie wissenschaftsintern mit Inhalt zu füllen versuchen. Denn mit dem Verweis auf die Form der Selbstbezüglichkeit ist noch nichts über die spezifischen Eigenlogiken von Wissenschaft gesagt. Das ist vielleicht der kleinste gemeinsame Nenner, aber Luhmann, Foucault und Bourdieu, auf die sich Beier, Wyßuwa und Wagner unter anderem beziehen, unterscheiden sich schon erheblich in ihrer Beschreibung der Wissenschaft als Praxis. Je nachdem, ob ich beispielsweise Anschlusskommunikationen entlang des binären Codes wahr/unwahr nachverfolge, die Verteilung von Positionen auf einem durch Kapitalien strukturierten

Feld und habitualisierte wissenschaftliche Praktiken betrachte oder mir die Frage stelle, welche Standpunkte durch den Verweis auf Wissenschaftlichkeit aus dem Diskurs ausgeschlossen werden sollen, konstruiere ich ganz andere Forschungsgegenstände.

Wissenschaft ist also selbst nicht so geordnet, dass es mir sofort einleuchtet, sie sei besonders gut geeignet, Ordnung ins Chaos zu bringen. Und umgekehrt kommt mir das schulische Handlungsfeld, zumindest aus der Teilnehmerperspektive, nicht so chaotisch vor, dass es ordnende wissenschaftliche Ergebnisse bräuchte. Die Vorverständnisse von Lehrer*innen, die Unterrichtsabläufe und die Lehrer*innenbilder von Schüler*innen sind bei weitem nicht so heterogen, wie der Artikel von Beier, Wyßuwa und Wagner mit der Fremdbeschreibung „Chaos“ (Beier et al. 2020, S. 17) nahelegt. Wobei mein soziologischer Blick mich auch eher Ordnung statt Chaos sehen lässt. Trotzdem ist mein Eindruck, dass sich in der schulischen Praxis, im Unterschied zur wissenschaftlichen Praxis, zu dessen Eigenlogik eine „Dynamik theoretischer Differenzproduktion“ (Reckwitz 2005) gehört, schnell Alltagsroutinen einschleifen, die im Nachhinein euphemistisch mit den Bezeichnungen *what works* oder gar *best practice* legitimiert werden. Ob es also überhaupt geboten ist, durch Forschung Ordnung und Orientierung für die schulische Praxis bereit zu stellen, halte ich zumindest für fragwürdig. Damit komme ich zum angesprochenen Pädagogischen der wissenschaftlichen Praxis. Ordnung ins Chaos bringen, Orientierungskategorien bereitstellen, abkürzendes Verstehen ermöglichen, innere Bilder als Ergebnis der Forschung – das klingt für mich

nach einer Logik der Übertragung (Rancière 2008). Dahinter steckt die Annahme, dass wissenschaftliche Ergebnisse im Transfer zwischen zwei Handlungsfeldern unverändert bleiben, auch wenn es den Lehrer*innen überlassen sei, was sie aus den wissenschaftlichen Erkenntnissen machen. Die Verwendungsforschung (Beck & Boß 1989), auf die auch Beier, Wyßuwa und Wagner (2020, S. 9) verweisen, zeigt jedenfalls, dass dem nicht notwendig so ist. Trotzdem ist das genau die Pädagogik, die ich auch in universitären Seminaren erlebe. Dozent*innen geht es viel zu oft darum, Ergebnisse der Forschung möglichst unbeschädigt auf die Studierenden zu übertragen. Umgekehrt habe ich in meinen Seminaren auch immer die Erwartung von Studierenden gespürt, ich solle ihnen Ergebnisse entlang der wahr/falsch Differenz präsentieren und sie dazu prüfen.

Otterspeer: Du hast mit dem Verweis auf Luhmann, Foucault und Bourdieu die Multiparadigmatizität der Sozial- und Geisteswissenschaften und damit auch der Erziehungswissenschaft und Pädagogik angesprochen. Im Anschluss an mein erstes Staatsexamen habe ich 2012 meinen ersten Vertrag als wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg unterschrieben. Angestellt war ich am Arbeitsbereich für Allgemeine Didaktik von Klaus Zierer. Dieser war Nachfolger von Hilbert Meyer. Aktuell hat Till-Sebastian Idel die Professur am Arbeitsbereich für ‚Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik‘ inne. Schon ein oberflächlicher Blick zeigt, dass sich das Oeuvre der Kollegen stark unterscheidet. Hilbert Meyers *zehn Merkmale guten Unterrichts*,

Klaus Zierers Publikationen zu und mit John Hattie, Till-Sebastian Idels rekonstruktive Bildungsforschung ethnographischen Zuschnitts. Auch wenn jeder vielleicht versucht, Ordnung ins Chaos zu bringen und hierfür auch auf Theorie zurückgreift, sind es ja doch ganz andere Ordnungen, die sich aus diesen Perspektiven ergeben.

Die Stärke wissenschaftlichen Wissens, so Beier, Wyßuwa und Wagner (2020, S. 17), „heißt Theorie“. Mit ihr könnten Phänomene systematisch erfasst, benannt und in ein Deutungsgefüge gebracht werden. Das Beispiel meines ehemaligen Arbeitsbereichs in Oldenburg zeigt aus meiner Sicht jedoch, dass diese Deutungsgefüge mitunter sehr unterschiedlich aussehen können. Dass sie sich, stellt man sie nebeneinander, nicht ohne weiteres in ein großes geordnetes Bild einfügen. Wenn Lehrer*innen oder auch Lehramtsstudierende mit dieser Vielfalt konfrontiert werden, bedeutet dies erstmal *mehr* Chaos. Aus diesem Grund wird dann vielleicht auch der Ruf nach Rezeptwissen groß. Klar ist aber auch, dass diese Vielfalt für die pädagogische Praxis und auch für das erziehungswissenschaftliche Feld anregend sein kann – wenn gleich ich eher Demarkationsbewegungen zwischen verschiedenen Denkstilen und Denkkollektiven wahrnehme und sich also schon die Frage stellt, wie mit dieser Vielfalt überhaupt produktiv umgegangen werden kann.

Über dem Text von Beier, Wyßuwa und Wagner schwebt zudem die Frage, was Theorie hier überhaupt bedeuten soll. Wie hängen beispielsweise ihre wissenschaftssoziologischen Theorien (Systemtheorie, Feldtheorie, Praxistheorie, Machttheorie, histo-

rische Epistemologie) mit den „empirisch geerdeten Theorien“ (Beier et al. 2020, S. 13) zusammen, die die Autor*innen anstreben?

Haker: In der Soziologie gibt es ja eine lange und aktuelle Debatte darüber, ob die Theorievelfalt, also die Multiparadigmatizität des Feldes soziologischer Theorie, eine produktive Mehrstimmigkeit oder eine verunklarende Kakophonie ist. Nach Thomas Kuhns (1973) Verständnis von Normalwissenschaften ist bereits eine Koexistenz von zwei Paradigmen paradox. Dagegen macht Andrew Abbott in *Chaos of Disciplines* (2001) überzeugend deutlich, dass es für die Weiterentwicklung der Wissenschaft nicht darauf ankommt, Ordnung ins Chaos zu bringen. Er weist damit Versuche der Vereinheitlichung von Wissenschaft zurück. Sehr populär hat das auch Paul Feyerabend (1986) gemacht. Diese Debatte macht, unabhängig von der Position, die man selbst bezieht, deutlich, dass es bei Wissenschaftstheorien immer um hochgradig normative Theorien geht, die sich nicht einfach widerlegen lassen. Selbst Max Webers Werturteilsfreiheit ist bekanntlich ein wissenschaftlicher Wert, der Werturteile über gute und schlechte Forschung erlaubt und daher schnell zu einer wissenschaftlichen Norm wird. Das unterscheidet sie von vielen Theorien begrenzter Reichweite oder von Modellen, die Ergebnis empirischer Forschung sind.

Die Differenz zwischen Wissenschaftstheorien, aber auch zwischen Sozial- und Gesellschaftstheorien zeigt immer, dass man einen Gegenstand auch anders betrachten kann und dass jede Perspektive nicht ohne blinde Flecken auskommt. Diese Sichtweise ermöglicht die Anerkennung produktiver Vielfalt.

Einzelne Theorien sind dann zwar immer noch Techniken der Ordnung, aber gleichzeitig in der Lage, Differenz zu produzieren und so auf die Kontingenz eingefahrener Routinen und verfestigter Vorannahmen zu verweisen. Die wissenschaftliche Handlungslogik hat dann einen Doppelcharakter: Sie zeichnet sich durch Kontingenz schließende Praktiken aus, etwa bei der Auswahl einer Methode, beim Präsentieren von Forschungsergebnissen oder Verfassen von Aufsätzen. Sie ist aber auch auf Irritation und Öffnung von Kontingenz angewiesen, etwa beim Betreten eines neuen Forschungsfeldes. Hans-Jörg Rheinberger (2019) spricht davon, dass wir über die eigenen Füße stolpern müssen, um Wissen gewinnen zu können. Die eigenen Füße sind in der Geistes- und Sozialwissenschaft oft unsere fundamentalen (wissenschafts-)theoretischen Annahmen.

Hier besteht eine Analogie zwischen Forschungspraxis und Bildungsprozessen. Auch für Bildungsprozesse ist das *Stolpern* über bestehende Selbst- und Weltverhältnisse Bedingung (Koller 2018). Wenn man es also ernst nimmt, dass es in der Forschung um neue Erkenntnisproduktion und in Bildungseinrichtungen um Bildung geht, dann gibt es basale Kontinuitäten zwischen Forschungs- und Bildungspraxis. Diese Verbindung stellt die klaren Grenzziehungen von Seiten der Wissenschaft und der Bildungspraxis in Frage und legt einen praktischen Nutzen von Theorie eher nahe, als ihn anzuzweifeln. Aber noch einmal: Die Verbindung ist das *Stolpern* und nicht das Orientierung-Geben.

Der Ansatz des Stolperns lässt sich also auf das Verhältnis von Wissenschaft und Erwachsenenbildung bzw. schulischer Praxis anwen-

den, in der die habitualisierten pädagogischen Praktiken die eigenen Füße sind. Um das Beispiel von Beier, Wyßuwa und Wagner (2020, S. 14–16) aufzunehmen: Dass das Wissen um die Vielfalt von Adressierungsformen praktische Relevanz entfalten kann, weil die jeweilige Lehrer*in oder Dozent*in dadurch in die Lage versetzt wird, ihr „Tun und Handeln in einem verlässlichen Sinne einzuschätzen und zu verändern“ (Beier et al. 2020, S. 16), muss ja nicht so verstanden werden, dass hier Chaos geordnet wird. Gerade die Vielfalt der Adressierungsformen konfrontiert Lehrende doch mit der Eingeschränktheit ihrer eigenen Handlungsmuster und verweist darauf, dass es auch anders geht. Wenn man es so angeht, wird den eingeübten Kommunikationsweisen ja etwas hinzugefügt, Kontingenz geöffnet und zumindest etwas Unordnung und auch Unsicherheit in das Urteil über die eigene pädagogische Praxis gebracht. In der nächsten Interaktion stolpert der*die Lehrende vielleicht über seine*ihre vorher prä-reflexiv verwendeten Adressierungsformen. Wissenschaftliche Theorie hätte dann den praktischen Nutzen, die eigenen Handlungsroutinen zu verunsichern.

Die Vielfalt, die du in Oldenburg gesehen hast, ist dann auch kein Manko, sondern kann die irritierenden Effekte erhöhen. Nicht, weil die genannten Schulpädagogen für sich dem Konzept einer Erziehungswissenschaft als Verunsicherungswissenschaft (Haker & Otterspeer 2019) folgen, sondern weil die Vielfalt als solche verunsichert. Empirisch konnte gezeigt werden, dass die multiparadigmatische Verfasstheit der Erziehungswissenschaft sich für praktische Pädagog*innen als ein Dilemma darstellt, das sie durch eine multipara-

digmatische Praxis des Sowohl-Als-Auch bearbeiten (Patry 2014). Doch auch hier kommt es auf die konkrete Verwendung an. Die Vielfalt kann, wenn man experimentierfreudiger ist, dazu genutzt werden, sich selbst in Frage zu stellen und anders zu werden. Sie lässt sich aber auch sehr gut dazu nutzen, die eigenen Routinen zu rechtfertigen, in alten Mustern zu verharren und so Kontingenz zu schließen. Damit ist die Frage, ob Theorie *Ordnung ins Chaos* bringt oder uns produktiv verunsichert auch eine Frage der Haltung.

Otterspeer: Du verdeutlichst den Doppelcharakter wissenschaftlicher Handlungslogik am Beispiel der Forschung von Beier, Wyßuwa und Wagner zu Adressierungsformen. Mit Blick auf den praktischen Nutzen betonst du dabei Kontingenz öffnende Effekte. Wenn wir beim Beispiel der Forschung zu den Adressierungsformen bleiben, drängt sich mir allerdings folgendes Problem auf:

Die Autor*innen beschreiben die herausgearbeiteten Kategorien *professionsspezifische Adressierung* und *personenspezifische Adressierung* als „theoretisch gesättigte Kategorien“ (Beier et al. 2020, S. 16) oder als „empirisch gesättigte Theorien“ (Beier et al. 2020, S. 17). Würden Praktiker*innen diese Kategorien kennen, könnten sie „Dinge, die einem vorher alltäglich erschienen, in Variation“ (Beier et al. 2020, S. 16) sehen. In dieser Formulierung deutet sich eine öffnende Bewegung, wie du sie stark machst, an. In der alltäglichen Berufspraxis, so Beier, Wyßuwa und Wagner weiter (2020, S. 16), sei dann in der Verwendung solcher wissenschaftlichen Erkenntnisse ein subsumptionslogisches Vorgehen vollkommen ausreichend.

Problematisch ist aus meiner Sicht nun, dass Wissenschaftler*innen entscheiden, welche Theorien als relevant für die von ihnen angenommene pädagogische Praxis erachtet werden, und welche nicht. Beansprucht wird damit ein Ort, an dem entschieden werden kann, welche Denk- und Anschauungsformen im bildungspraktischen Feld adäquat sind bzw. eingenommen werden sollten. Bromme und Kienhues (2014, S. 57) beanspruchen beispielsweise so einen Ort, wenn sie unter „kognitiver Arbeitsteilung“ fassen, „dass Menschen Wissens Elemente (z. B. Begriffe, Erklärungen, Daten) nutzen und sich dabei darauf verlassen, dass es andere (Experten) gibt, die über ein tieferes Verständnis dieser Wissens Elemente verfügen und für deren Gültigkeit garantieren“. Während das theoretische Gerüst, auf dem die Studien von Beier, Wyßuwa und Wagner gründen, in der Diskussion des praktischen Nutzens in den Hintergrund tritt, sind es die gesättigten Kategorien, für die ein praktischer Nutzen beansprucht wird. Ich würde hier von einer reflexiven Intoleranz sprechen. An irgendeinem Punkt entscheiden Wissenschaftler*innen, welche Theorien denn nun geeignet seien, damit sie auch von Praktiker*innen verstanden werden bzw. von welchen Theorien Praktiker*innen überhaupt erfahren – ganz im Sinne des dargelegten Verständnisses *kognitiver Arbeitsteilung*.

Ich habe also ein Problem damit, wenn der praktische Nutzen lediglich auf der Ebene von Theorien begrenzter Reichweite oder auf der Ebene von Modellen gesehen wird und wenn sozial- und gesellschaftstheoretische Überlegungen als quasi transzendente Überlegungen in den Hintergrund treten (zur

Unterscheidung von Theorien begrenzter Reichweite, Sozial- und Gesellschaftstheorie siehe Lindemann 2016). Denn sicherlich ließe sich auch über die theoretische Grundlage der Forschungsprojekte der Kolleg*innen mit (angehenden) Pädagog*innen produktiv streiten. Wenn du schreibst, dass sich die Vielfalt gut nutzen lässt, um sich selbst in Frage zu stellen und ein*e andere*r zu werden, müssten wir vielleicht ergänzen: Es braucht ein Wissen, sich in dieser Vielfalt zu orientieren. Und dieses Wissen erlangt man aus meiner Sicht nicht, wenn man (herangehende) Erwachsenenbildner*innen und Lehrer*innen lediglich mit gesättigten Theorien im Sinne von empirisch gesättigten Kategorien abspeist.

Haker: Ich würde auch hier ergänzen, dass es einseitig wäre, wissenschafts-, sozial- und gesellschaftstheoretische Überlegungen darauf zu beschränken, sich in der Vielfalt zu orientieren. Sie haben selbst ein irritierendes, desorientierendes Potenzial, das einen stolpern lassen kann.

Unter *reflexiver Intoleranz* (Haker 2020) verstehe ich den Moment, in dem Sozialwissenschaftler*innen ihre (Selbst-)Reflexionen so weit treiben, dass sie Sozialwissenschaftler*innen aus anderen Paradigmen ihre Reflexionsfähigkeit absprechen. Du hast recht, dass sich eine analoge Form zeigt, wenn Wissenschaftler*innen Personen aus anderen Handlungsfeldern Reflexivität absprechen. Das ist ja ein verbreiteter Vorwurf gegenüber Bourdieu (Celikates 2009). Beier, Wyßuwa und Wagner (2020, S. 16) argumentieren im Wortlaut, dass „Dozierende und Lehrer*innen“ von den Ergebnissen ihrer Fallanalysen profitieren könnten, „ohne dass man

selbst zum Analytiker seiner Unterrichtspraxis werden muss⁶. Wenn diese Option auf der Annahme beruht, dass Lehrer*innen keine Analytiker*innen ihrer Praxis sind bzw. sein können, sehe ich hier auch die Gefahr, ihnen Reflexionsfähigkeit abzusprechen. Ich denke aber, dass die Autor*innen insgesamt die Kurve kriegen. Sie (Beier et al. 2020, S. 17) betonen ja auch, dass sie nicht den Nutzen von Reflexionen und einer guten wissenschaftlichen Ausbildung bestreiten.

Statt aber nur die direkte Verbindung zwischen (angehenden) Lehrer*innen und Wissenschaft zu ziehen, ist für mich die Frage relevanter, wer (angehenden) Lehrer*innen eigentlich wissenschaftliche Ergebnisse nahebringt und wie das passiert. Lehrer*innen lesen in der Regel nämlich keine erziehungswissenschaftlichen Journals oder Monographien. Wie ist also ihre Verbindung zur Wissenschaft?

Angehenden Lehrer*innen sind als Studierende Teil des Wissenschaftssystems und werden explizit wissenschaftlich ausgebildet. Hier erscheint die Verbindung noch recht einfach: Erstens sind die Studierenden dazu angehalten, für Hausarbeiten und Abschlussarbeiten selbständig wissenschaftliche Literatur zu recherchieren und zu rezipieren. Zweitens bekommen sie in Seminaren einen recht breiten Einblick in das Feld der Sozial- und Erziehungswissenschaft. Ich denke, es wäre in diesem Zusammenhang wichtig, die wissenschaftliche Allgemeinbildung im Lehramtsstudium zu stärken. Wissenschaftstheorie und philosophische Anthropologie haben in meinem Studium kaum eine Rolle gespielt und ich musste vieles im Selbststudium nachholen und sehe immer noch riesige Lücken. Zur Aussagenlogik hatte ich glücklicherweise ein Seminar, al-

lerdings als Teil meiner mathematischen Ausbildung. Die theoretischen Grundlagen von Forschungsprojekten wären dann eben nicht mehr versteckt, sondern auch die Grundlage der wissenschaftlichen Lehramtsausbildung. Komplizierter ist die Verbindung zwischen Wissenschaft und (angehenden) Lehrer*innen in der zweiten Ausbildungsphase und später in der Weiterbildung von Lehrer*innen. Für die (angehenden) Lehrer*innen reist der Kontakt zur Universität oder zur Pädagogischen Hochschule nach dem Hochschulabschluss meist ab. Wissenschaftliche Ergebnisse werden also nicht aus erster Hand rezipiert. Sie werden im Falle von Studien wie PISA oder IGLU vordergründig durch die Massenmedien wahrgenommen und sonst in Weiterbildungen oder bei Lehramtsanwärter*innen in Seminaren besprochen. Die hier tätigen Seminarleiter*innen und Weiterbildner*innen sind nicht dem wissenschaftlichen Feld zuzuordnen, ihr Hauptamt liegt aber häufig auch nicht (mehr) in der schulischen Praxis. So habe ich es jedenfalls während meines Referendariats erfahren, als ich gleichzeitig in der Schule, im Seminar für Referendar*innen und an der Universität tätig war. Die Seminarleiter*innen und Weiterbildner*innen haben, glaube ich, einen großen Einfluss auf den Transfer von wissenschaftlichem Wissen und damit auch auf Übersetzungsprozesse zwischen Wissenschaftspraxis und Bildungspraxis. Ähnliches gilt für Journalist*innen. Die genannten Personengruppen haben gemeinsam, dass ihnen eine Gatekeeperfunktion zukommt. Sie bestimmen erstens, was überhaupt an Ergebnissen weitergegeben wird und sie haben auch großen Einfluss darauf, unter welcher normativen Perspektive

diese Ergebnisse diskutiert werden. Durch diese Gatekeeper wird aus recht nüchternen wissenschaftlichen Forschungsergebnissen dann schnell ein Wissen, dass außerwissenschaftliche Handlungsprobleme lösen soll, aber immer wieder daran scheitert.

Otterspeer: Die Forderung nach einer wissenschaftlichen Allgemeinbildung und nach Wissenschaftstheorie klingt für mich schnell nach einem drögen Kanon einschlägiger Klassiker, die dann in der Lehre chronologisch abgehandelt werden. Stattdessen wäre es aus meiner Sicht hier grundlegend wichtig, zu der Erkenntnis zu kommen, dass die eigene Perspektive – ob als Lehrer*in oder als Wissenschaftler*in – situiert ist und dass sich diese Situietheit (Haraway 1995) eben in bestimmten theoretischen (präreflexiven) Annahmen zeigt.

Zu so einer wissenschaftlichen Allgemeinbildung würde zwar auch gehören, Theorie über den ganzen Forschungsprozess in den Blick zu nehmen. Welche theoretischen Setzungen wurden zu Beginn des Forschungsprozesses getroffen? Welche blinden Flecken gehen damit einher? Wie werden Theorien in pädagogischen Handlungsfeldern adaptiert? Eine wissenschaftliche Allgemeinbildung müsste aber auch bei der eigenen (wissenschaftlichen) Praxis ansetzen. Welche (impliziten) theoretischen Annahmen kann ich beispielsweise in meiner eigenen Adaption von Forschung und Theorien erkennen? Wissenschaftliche Allgemeinbildung wäre dann zuallererst keine Auseinandersetzung mit den Granden der Wissenschaftstheorie, sondern eine autosozioanalytische Bearbeitung der jeweiligen Perspektive auf den jeweiligen Ge-

genstand. Wissenschaftstheorie wird damit zu einer Aufgabe der universitären Lehre, die nicht davon ausgeht, dass es die Theorien a, b und c gibt, die irgendwie zu vermitteln sind. Deutlich würde vielmehr die immer schon gegebene Verwicklung in wissenschaftstheoretische Fragestellungen durch die eigene Perspektive auf Erwachsenenbildung, Schule, Unterricht usw.

An dieser Stelle lässt sich aus meiner Sicht auch das Verhältnis von Theorie und Reflexion kritisch in den Blick nehmen. Beier, Wyßwua und Wagner (2020, S. 11) stellen beispielsweise „die Reflexion durch qualitative Analysen als kasuistische Fallkompetenz“ den „substantiellen Ergebnissen von Forschung, die als Theorien in andere Handlungsfelder hineinwirken können“ gegenüber. Ich denke, dass solche Gegenüberstellungen Reflexion abwerten. Sie wird assoziiert mit Gerede, vielleicht auch mit unpräzise, sich im Kreis drehenden Gerede. Ihr gegenüber stehen wirkliche Erkenntnisse und gesättigte Theorien. Wenn wir allerdings davon ausgehen, dass wir als Wissenschaftler*in und als pädagogische Praktiker*in immer in wissenschaftstheoretische Fragestellungen verwickelt sind, dann ist Reflexion nichts anderes als eine Praxis der Theorie, ein Einüben und Erleben von Denk- und Anschauungsformen.

Haker: Dein Verdacht der Kanonbildung wiegt natürlich schwer. Ich denke, dass die Zeit der Kanonisierungen vorbei ist. Gleichzeitig geht es aber nicht ohne Tradition. Dies führt zu einem historischen *double bind* (Bourdieu & Wacquant 2013[2006]) jeder sozialwissenschaftlichen Praxis: Wir brauchen die sozialwissenschaftliche Tradition, um uns von der

gegenwärtigen Gesellschaft, von Alltagstheorien und vom Common-Sense zu distanzieren, indem wir sie als Objekte konstruieren. Gleichzeitig geht mit dieser Tradition die Gefahr einher, dass wir die Distanz zur Gesellschaft verlieren, denn die Tradition ist ja bereits Teil der gesellschaftlichen Wirklichkeit.

Es geht also auch hier eher um die Frage nach einem praktischen Umgang mit der Tradition der Wissenschaftstheorie, mit Wissenschaftssoziologie und mit wissenschaftlichen Programmatiken, wobei die Antwort nicht sein kann, diese Tradition beiseite zu schieben. Gerade mit Haraways (1995) Theorie des situierten Wissens verweist du ja auf eine aktuell stark rezipierte Wissenschaftstheorie, die in der Lehramtsausbildung aber eine untergeordnete Rolle spielt. Das kann sich ändern und sollte sich nach meiner Auffassung auch ändern. Aber auch hier ist eine Vielfalt von Perspektiven und damit produktive Verunsicherung möglich: Max Horkheimers und Theodor W. Adornos (1988) vernichtende Kritik der Aufklärung, die sie nicht daran hindert, kritisch und aufklärerisch zu sein; Paul Feyerabends (1986) *kontrainduktives Vorgehen*, das wissenschaftlichen Fortschritt bringen will, indem gut abgesicherten Hypothesen widersprochen wird; Pierre Bourdieus (Bourdieu & Wacquant 2013[2006]) *teilnehmende Objektivierung*, die Thematisierung der eigenen präreflexiven Vorstellungen und damit ein permanenter Selbstverdacht; Alvin Gouldners (1974) *reflexive Soziologie*, die sich zum Ziel setzt, es den Kritiker*innen leicht zu machen; Michel Foucaults (1992) *kritische Haltung*, nicht dermaßen regiert zu werden, also in diesem Fall nicht zu sehr vom wissenschaftlichen Betrieb und von außerwis-

senchaftlichen Anforderungen an die Wissenschaft regiert zu werden; Didier Eribons *Grundlage eines kritischen Denkens* (2018), die einerseits von der gesellschaftlichen Determiniertheit unserer gesamten Existenz ausgeht und andererseits auf der totalen Immanenz und damit der historischen Kontingenz dieser Determinismen beharrt; Ulrich Bröcklings (2013) *(Selbst)Kritik der Soziologie*, mit der die Soziologie sich nicht mehr der Ordnung, sondern der Unterbrechung und dem Außerkraftsetzen verschreibt; oder auch Nina Degeles (2003) Verständnis von Soziologie und Gender Studies als *Verunsicherungswissenschaft*. Das sind im Kern keine Wissenschaftstheorien, sondern Haltungen und Verfahren, die aber wissenschaftstheoretisch und -soziologisch informiert sind. Das ist kein Kanon, aber es ist eine gelebte Möglichkeit, die auf meinen konkreten *theoretischen Erfahrungen* (Haker 2020; Langemeyer & Rohrdantz-Herrmann 2015) beruht und damit ständig im Wandel ist.

Wenn es durch eine wie auch immer gestaltete wissenschaftliche Allgemeinbildung gelingen könnte, solche selbstkritischen Perspektiven im Umgang mit Wissenschaft zu stärken und wenn sich diese selbstkritischen Haltungen beim Übergang von der Universität oder der Pädagogischen Hochschule in die Schulpraxis bzw. vom Schreibtisch in den Seminarraum aufrechterhalten ließen, wäre schon viel gewonnen. Sie können das wissenschaftliche Wissen und die inhaltliche Rezeption von Studien nicht ersetzen, aber dazu motivieren, sich (selbst)kritisch und nachhaltig mit den Ergebnissen der Forschung und mit der akademischen Kritik der eigenen Praxis auseinanderzusetzen. Auch wenn es vielleicht

offenbleiben muss, wie eine selbstkritische Haltung im Übergang von einem Feld zum anderen aufrechterhalten werden kann – ein wissenschaftstheoretischer Kanon aber auch die Vorstellung, wissenschaftliche Ergebnisse möglichst unbeschadet in andere Handlungsfelder zu transferieren, sind keine große Hilfe.

Otterspeer: Wenn es um den praktischen Nutzen wissenschaftlicher Erkenntnis oder Theorie geht, läuft eine Aufzählung von wissenschaftstheoretischen Zugängen und Autor*innen, wie du sie hier vornimmst, Gefahr, als performative Demonstration der Praxisferne verstanden zu werden. Diesen Reflex können wir nicht verhindern. Ich möchte ihm aber offensiv begegnen: Eingangs habe ich geschrieben, dass mein durch System- und Feldtheorie geprägtes Selbstverständnis als Wissenschaftler durch die wissenschaftliche Praxis selbst irritiert wurde. Auf der Grundlage von Textausschnitten aus eigenen Texten habe ich dies an anderer Stelle ausführlicher zum Gegenstand gemacht (Otterspeer 2020). Auch bezogen auf die von Beier, Wyßuwa und Wagner (2020) unterschiedenen Adressierungsformen ist ja gut denkbar, dass sich in der pädagogischen Praxis Erfahrungen machen lassen, die mit den Kategorien der *professionspezifischen* oder *personenspezifischen Adressierung* nicht beschrieben oder reflektiert werden können, die sich aber z. B. aus einer machttheoretischen und -kritischen Perspektive erkenntnisgewinnend in den Blick nehmen ließen. Solche Erfahrungen der Diskrepanz, zwischen Selbstbeschreibungen und der eigenen Praxis oder zwischen empirisch gesättigten Theorien und der eigenen Praxis, können jedenfalls leidvoll sein. Zumindest, wenn die erfahrene Diskrepanz als Ausdruck der eigenen

Unzuverlässigkeit oder Inkompetenz gedeutet wird. Zugänge, die diese Erfahrung der Diskrepanz reflektierbar machen – und hier hast du einige genannt – haben das Potential, dieses Leid produktiv zu wenden.

Die Nicht-Identität von Theorien oder empirisch gesättigten Kategorien und Praxis, Erfahrungen, dass es auch anders sein könnte, wären dann Anlass eines spielerischen Umgangs mit Theorie und müssten nicht – als Erfahrungen, die das eigene theoretische Gerüst oder gar die eigene Identität als Wissenschaftler*in oder Lehrer*in bedrohen – beiseitegeschoben werden. Wenn Beier, Wyßuwa und Wagner ihren Aufsatz (2020) damit beenden, dass die Stärke wissenschaftlichen Wissens Theorie heißt, müssen wir ergänzen: Diese Stärke kommt dann zur Geltung, wenn Theorie nicht nur in ihrer schließenden, sondern eben auch in ihrer Kontingenz öffnenden Bewegung Gegenstand von Professionalisierungsprozessen ist, wenn Theorie nicht auf Modelle oder auf Theorien begrenzter Reichweite beschränkt bleibt und wenn die Effekte und die Verwendung von Theorie zum Gegenstand der (Selbst-)Reflexion und (Selbst-)Kritik werden.

Literatur

- Abbott, A. (2001). *Chaos of disciplines*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Beck, U. & Bonß, W. (1989). Verwissenschaftlichung ohne Aufklärung? Zum Strukturwandel von Sozialwissenschaft und Praxis. In U. Beck & W. Bonß (Hrsg.), *Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung?* (S. 7–45). Frankfurt/Main: Suhrkamp.

- Beier, F., Wyßuwa, F. & Wagner, E. (2020). Fallinterpretationen zwischen Theorie- und Anwendungsbezug. Zum praktischen Nutzen wissenschaftlicher Erkenntnis am Beispiel der qualitativen Kurs- und Unterrichtsforschung. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 3 (1), 6–22.
- Bourdieu, P. (1998). *Vom Gebrauch der Wissenschaft. Für eine klinische Soziologie des wissenschaftlichen Feldes*. Konstanz: UVK.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L.J.D. (2013[2006]). *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bröckling, U. (2013). Der Kopf der Leidenschaft. Soziologie und Kritik. *Leviathan*, 41 (2), 309–323.
- Bromme, R. & Kienhues, D. (2014). Wissenschaftsverständnis und Wissenschaftskommunikation. In T. Seidel & A. Krapp (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 55–80). Weinheim: Julius Beltz.
- Celikates, R. (2009). *Kritik als soziale Praxis. Gesellschaftliche Selbstverständigung und kritische Theorie*. Frankfurt/Main: Campus.
- Degele, N. (2003). Happy together: Soziologie und Gender Studies als paradigmatische Verunsicherungswissenschaft. *Soziale Welt*, 54 (1), 9–29.
- Eribon, D. (2018). *Grundlagen eines kritischen Denkens*. Wien: Turia + Kant.
- Feyerabend, P. (1986). *Wider den Methodenzwang*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1992). *Was ist Kritik?* Berlin: Merve.
- Gieryn, T. (1983). Boundary-Work and the Demarcation of Science from Non-Science: Strains and Interests in Professional Ideologies of Scientists. *American Sociological Review*, 48 (6), 781–795.
- Gouldner, A.W. (1974). *Die westliche Soziologie in der Krise*. 2 Bde., Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Haker, C. (2020). *Immanente Kritik soziologischer Theorie. Auf dem Weg in ein pluralistisches Paradigma*. Bielefeld: Transcript.
- Haker, C. & Otterspeer, L. (2019). Erziehungswissenschaft als Verunsicherungswissenschaft. Nicht nur eine Kritik des Mobilitätsimperativs. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 2 (2), 161–176.
- Haraway, D. (1995). *Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen*. Frankfurt/Main: Campus.
- Horkheimer, M. & Adorno, T.W. (1988). *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. Frankfurt/Main: Fischer.
- Koller, H.-J. (2018). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kuhn, T. (1973). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Langemeyer, I. & Rohrdantz-Herrmann, I. (2015). Wozu braucht eine Universität Lehr-Lernforschung? Plädoyer für eine entwickelnde Forschung. In I. Langemeyer, M. Fischer & M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Epistemic and Learning Cultures: Wohin sich Universitäten entwickeln* (S. 211–227). Weinheim: Beltz Juventa.
- Lindemann, G. (2016). *Das Soziale von seinen Grenzen her denken*. Weilerswist: Velbrück.
- Luhmann, N. (1998). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. 2. Bd. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Nikel, J. & Haker, C. (2015). Intermediäre Aushandlungsräume. Herausforderungen für die Governanceanalyse und grenz-

- überschreitende Handlungskoordination im BNE-Transfer. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 5, 219–233.
- Otterspeer, L. (2020, im Erscheinen). Entselbstverständlichung des Selbstverständnisses. Autosozioanalysen als Reflexion wissenschaftlicher Erkenntnisproduktion. In M. Karcher & S. Rödel (Hrsg.), *Lebendige Theorie*. Hamburg: Textem.
- Patry, J.-L. (2014). Theoretische Grundlagen des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrer/innenbildung. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 29–44). Münster: Waxmann.
- Rancière, J. (2008). *Der emanzipierte Zuschauer*. Wien: Passagen.
- Reckwitz, A. (2005). Warum die »Einheit« der Soziologie unmöglich ist: Die Dynamik theoretischer Differenzproduktion und die Selbsttransformation der Moderne. In U. Schimank & R. Greshoff, Rainer (Hrsg.), *Was erklärt die Soziologie? Methodologien, Modelle, Perspektiven* (S. 65–77). Münster: LIT.
- Rheinberger, H.-J. (2019). Etwas über Erkenntnisgrenzen. In Zentrum für interdisziplinäre Forschung Bielefeld (Hrsg.), *Die Grazie der Erkenntnisgrenze. Grace at the Boundary of Knowledge* (S. 7–11). Bielefeld: Transcript.
- Rothland, M. (2019). Was ist Schulpädagogik? Oder: Neue Antworten auf eine alte Frage? *Erziehungswissenschaft*, 30 (59), 81–94.
- Rothland, M. (2020). Legenden der Lehrerbildung. Zur Diskussion einheitsstiftender Vermittlung von ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ im Studium. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66 (2), 270–287.
- Schneider, J. & Cramer, C. (2020). Relationierung von Theorie und Praxis: Was bedeutet dieses Konzept für die Begleitung von Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung? In K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis* (S. 23–37). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Christoph Haker, Dr. phil., Lehrer an der Heinrich-Hertz-Schule in Hamburg, Forschungsschwerpunkte: Theorie (insbesondere poststrukturalistische Theorie, Praxistheorie, kritische Theorie, Systemtheorie); soziologische Gegenwartsdiagnosen und Soziologie der Gegenwartsdiagnosen; Selbstreflexionen der Sozialwissenschaften.

✉ christoph.haker@gmail.com

Lukas Otterspeer, Dr. phil., Akademischer Rat auf Zeit am Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik (IADS), Technische Universität Dortmund, Forschungsschwerpunkte: Grenzbearbeitungen zwischen Erziehungswissenschaft und außerwissenschaftlichen Handlungsfeldern, innerhalb der Disziplin sowie aus autosozioanalytischer Perspektive; Literatur/Autosozioanalysen als erziehungswissenschaftliche Erkenntnisquellen.

✉ lukas.otterspeer@tu-dortmund.de



un|erhört

Pseudonymisierung als erkenntnispolitisches Stilmittel. Bemerkungen zur Pseudonymität des Beitrags von ›Sasha Rosenthal‹.

Redaktionskollektiv

Anonymisierte Veröffentlichungen sind heutzutage im wissenschaftlichen Feld selten anzutreffen und werden an den Stellen, an denen sie auftreten, bisweilen argwöhnisch beäugt. Der Anonymisierung – sowie der Pseudonymisierung – einer Autor*innenschaft wird schnell der Vorwurf angetragen, sich einem aufrichtigen Austausch entziehen zu wollen, weil – so die mitlaufende Unterstellung – die Unbekanntheit der Autor*innenschaft einer offenen Diskussion prinzipiell entgegenstünde und die ‚guten‘ Regeln des diskursiven Umgangs nicht beachtet werden würden (Pabst 2018). Die Vermutung vonseiten des lesenden Publikums, aufgrund einer Anonymisierung oder Pseudonymisierung gäbe es notwendig etwas zu verbergen, wird dabei ebenso genährt wie der Verdacht der Verfolgung illegitimer Absichten vonseiten der Autor*innenschaft. Sicherlich, derartige Absichten sind wohl auch nicht unbestritten in Abrede zu stellen; gleichwohl erscheint die Unterstellung, eine pseudonyme Autor*innenschaft locke gezielt auf eine falsche Fährte, voreilig (Hügli 2019). Mit anderen Worten: Der Entzug von sozialer Kontrolle, Überwachung und/oder Zensur mithilfe von Anonymisierung und Pseudonymisierung sollte daher nicht gleich abschrecken oder in eine anklagende und vorwurfsvolle Haltung führen – im Gegenteil: Statt einer Anony-

misierung oder Pseudonymisierung mit den angeführten Vor-Urteilen entgegenzutreten, sollte vielmehr die Freiheit, in dieser Form einen Diskussionsbeitrag zu leisten, zuerkannt und sich entschiedener der Frage zugewendet werden, warum der Schutz und die Verschlüsselung personaler Autor*innenschaft gewählt wurde (Mulsow 2007).

Der nachfolgende Beitrag *Wendepunkt oder Strohfeuer? Das neue Curriculum in der Basisbildung aus Sicht der Bildungsplanung* arbeitet mit dem Pseudonym ›Sasha Rosenthal‹, um die Identität der Autor*innenschaft zu schützen. Unweigerlich gelangt damit die Frage, wovor denn Schutz zu suchen sei, zum Vorschein. Es erweist sich weiterführend als fruchtbar, den Blick auf den Inhalt des Beitrags zu lenken und darüber nachzudenken, welche ‚guten‘ Gründe die Pseudonymisierung besitzen könnte. Der personale Entzug kann so als produktive Leerstelle verstanden werden, die Platz für einen am Inhalt orientierten Austausch bietet (Hirschauer 2004). Mit der Pseudonymisierung wird sich an dieser Stelle dem Zu- und/oder Widerspruch der Lesenden auch nicht verwehrt, sondern vermittelt über das Forum der *Debatte* bleibt die Möglichkeit, einen Austausch aufrechtzuerhalten.

Anonymisierung und Pseudonymisierung können zu einer erhöhten Diskurstätigkeit zu

führen vermögen, insbesondere wenn der Inhalt sich einem (wissenschafts-)politisch hart umkämpften Feld widmet. In diesem Sinne fungiert die Anonymisierung oder Pseudonymisierung nicht nur als Verschlüsselung und Schutz vor Entdeckung, sondern avanciert vielmehr zu einem erkenntnispolitischen Stilmittel, das mit Søren Kierkegaard einen prominenten Ahnen besitzt und dem Inhalt zur umfänglichen Wahrnehmung verhilft. Ein Signal, mit dem in diesem Fall eine andere als vielleicht erwartete Lektüre erfahrbar wird!

Literatur

- Hirschauer, S. (2004). Peer Review Verfahren auf dem Prüfstand. Zum Soziologiedefizit der Wissenschaftsevaluation. *Zeitschrift für Soziologie*, 33 (1), 62–83.
- Hügli, A. (2019). Pseudonym, Pseudonymität. In J. Ritter & K. Gründer (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Band 7: P-Q (Sonderausgabe) (Sp. 1567–1569). Darmstadt: wbg Academic.
- Mulsow, M. (2007). Wissenspolizei. Die Entstehung von Anonymen- und Pseudonymen-Lexika im 17. Jahrhundert. In M. Mulsow (Hrsg.), *Die unanständige Gelehrtenrepublik: Wissen, Libertinage und Kommunikation in der Frühen Neuzeit* (S. 217–245). Stuttgart u. a.: Metzler.
- Pabst, S. (2018). *Unbeobachtete Kommunikation. Das Konzept von Anonymität im Mediendiskurs seit der Aufklärung*. Wiesbaden: VS Verlag.

Von den Lernenden zum Ergebnis: Eine paradigmatische Verschiebung in der österreichischen Basisbildung. Eine kritische Einschätzung aus dem Handlungsfeld

**Gerhild Ganglbauer &
Angelika Hrubesch**

(**Debatte** 2019 · Jg. 2 · H. 2 ·
200-216 · [https://doi.org/
10.3224/debatte.v2i2.08](https://doi.org/10.3224/debatte.v2i2.08))

Zusammenfassung

Der Beitrag zeichnet einen aktuell vollzogenen Bruch in der österreichischen Basisbildung nach, der sich durch die Veröffentlichung eines Curriculums manifestiert und in der Verwerfung einer emanzipatorischen Tradition von Basisbildung sichtbar wird. Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Curriculum kann in Österreich derzeit nicht öffentlich stattfinden. Der Artikel in dieser Zeitschrift ist ein Versuch, die fachliche und bildungspolitische Debatte lebendig zu halten.

Basisbildung · Grundbildung · Österreich · Curriculum ·
Paradigmenwechsel

Wendepunkt oder Strohfeuer? Das neue Curriculum in der Basis- bildung aus Sicht der Bildungs- planung

Sasha Rosenthal

Zusammenfassung

Das neue Curriculum der Basisbildung in Österreich verändert die österreichische Basisbildungslandschaft. Wurde vorher auf Lernendenorientierung und Selbstermächtigung der Lerner*innen gesetzt, steht nun die Anschlussfähigkeit an weiterführende formale Bildungsangebote und an den Arbeitsmarkt im Fokus. Aus einer kritisch-konstruktiven Perspektive spürt der Beitrag der Frage nach, welche handlungspraktischen Konsequenzen sich für Bildungsplaner*innen aus dem neuen Curriculum ableiten.

Basisbildung · Österreich · Curriculum ·
Paradigmenwechsel

Wendepunkt oder Strohfeuer? Das neue Curriculum in der Basisbildung aus Sicht der Bildungsplanung

Sasha Rosenthal

1. Einleitende Gedanken

Im Herbst 2019 kam es endgültig zu einem Bruch in der österreichischen Basisbildung. Was sich zunächst schleichend andeutete, eruptierte mit der Etablierung eines lernergebnisorientierten Curriculums für staatlich geförderte Basisbildungsangebote durch das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) schlagartig über die österreichische Basisbildungslandschaft.

Mit Stichtag 01.09.2019 – ein Tag, der sicherlich vielen Akteur*innen in Erinnerung bleiben wird – hatte sich die Basisbildung in Österreich in ihr funktionalistisches Gegenteil transformiert. Man muss sich diesen bildungspolitischen Übergriff seitens des BMBWF in Ruhe vor Augen führen: Einem traditionsreichen, international anerkannten Segment, welches sich nicht zuletzt aufgrund der hohen Feldexpertise und des enormen ‚bottom-up‘-Engagements durch seinen progressiven Leuchtturmcharakter aus den Mainstream der Deutsch- und Alphabetisierungskurse hervorhob, wurde quasi über Nacht ein technokratisches Gewand übergezogen. Pointiert formuliert: *Basisbildung* wurde zu einer primär arbeitsmarktpolitisch motivierten *Basisqualifikationsmaßnahme* umfunktioniert. Während die „Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote“ (BMB 2017) noch auf eine Haltung von

Basisbildner*innen in ihren Handlungsbezügen abzielten, stellt das neue „Curriculum Basisbildung in der Initiative Erwachsenenbildung – Lernergebnisorientierte Beschreibung der Basisbildung auf Programm- und Teilnehmendenebene“ (BMBWF 2019) auf standardisierte, zu erreichende Lernergebnisse ab. Im Zuge der Implementierung wurden Teils jahrzehntelange wissenschaftliche und praktische Expertise durch den Input feldfremder Unternehmensberatungsagenturen nicht etwa ergänzt, sondern ersetzt. Wo vorher Offenheit, Lebenswelt- und Lernendenorientierung handlungsleitend waren, geben nun Kompetenzvermessung, hierarchische Stufenlogiken und Arbeitsmarktanschlussfähigkeit den Ton an.

Aber auch die Kommunikation in der Zusammenarbeit hat sich spürbar verändert. In den Diskursarenen von Wissenschaft, Praxis und Politik zieht eine neue Kultur ein. Während Wissenschaft und Praxis enger zusammenrücken, kann man leicht den Eindruck gewinnen, dass wissenschaftliche Expertise zur Basisbildung zunehmend obsolet oder gar störend seitens des BMBWF wahrgenommen wird. Und auch zwischen Bildungsanbieter*innen und Bundesministerium ändert sich der Tonfall, zwischen Unverständnis und Kritik mischt sich zunehmend auch die Angst vor Repressionen.

Da eine detaillierte und fundierte Abarbeitung an den konzeptionell-theoretischen Schwachstellen des Curriculums bereits im Beitrag von Gerhild Ganglbauer und Angelika Hrubesch (2019) erfolgte, möchte ich – selbst in der Bildungsplanung einer österreichischen Erwachsenenbildungsinstitution mit Zuständigkeit für Basisbildungsangebote

im Rahmen der Initiative für Erwachsenenbildung (IEB) tätig – eine andere Perspektive aufwerfen. Mein Erkenntnisinteresse gilt den *makrodidaktischen* Konsequenzen, welche sich aus dem neuen Curriculum ableiten, so dass mein Beitrag idealtypisch ergänzend zu dem der Kolleginnen gelesen werden kann. Die überblicksartige Darstellung von Wirkungen auf unterschiedlichen Handlungsebenen erhebt dabei weder Anspruch auf Vollständigkeit noch auf Allgemeingültigkeit. Die Basisbildung findet – dankenswerterweise – in einem vielfältigen und ausdifferenzierten Anbieter*innenspektrum statt, aus denen sich immer auch unterschiedliche Handlungsbezüge ableiten.

2. Status quo – Konsequenzen des neuen Curriculums auf unterschiedliche Handlungsebenen von Bildungsplaner*innen

Das sich Bildungsplaner*innen an didaktischen Scharnierstellen in Bildungsinstitutionen befinden, müssen sie in ihrem makrodidaktischen Handeln unterschiedliche Ebenen berücksichtigen. Die weiteren Ausführungen zu den Konsequenzen des neuen Curriculums für Bildungsplaner*innen gliedern sich entlang der folgenden Handlungsdimensionen:

- (a) Die Ebene der eigenen Institution
- (b) Die Ebene der Kursleiter*innen
- (c) Die Ebene der Teilnehmer*innen
- (d) Die Ebene der institutionellen und wissenschaftlichen Vernetzung
- (e) Die Ebene der Bildungspolitik und der Fördergeber*innen

(a) Die Ebene der eigenen Institution

Basisbildungsangebote sind in der Regel in ein institutionelles Gesamtprogrammangebot eingespannt. Sie verkörpern hier je nach Schwerpunktsetzung der Einrichtung entweder ein zentrales Angebotssegment oder – häufiger – ein Nischensegment. Entsprechend gering sind oftmals die personalen Ressourcen in Form von hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiter*innen, die für diesen Bereich zuständig sind. Mit der Einführung des neuen Curriculums geht nun – gerade auch im Vergleich zur vorherigen Programmperiode – ein enormer Anstieg an bürokratischer Organisation einher, welcher hauptsächlich bei Kursleiter*innen, aber eben auch bei Bildungsplaner*innen auftritt. Während die aufwendige „Lernergebnisdokumentation“ (BMBWF 2019, S. 6) oftmals durch die Basisbildner*innen bewältigt werden muss, obliegen den Bildungsplaner*innen neue Verwaltungsaufgaben wie die systematische Ablage dieser Daten- und Papierflut, das Monitoring von Teilnehmenden oder das Erstellen von Zertifikaten in der dazugehörigen Datenbank.

Mit Blick auf die Institution verändert sich damit auch die ökonomische Bewertung dieser Maßnahmen, da das angewendete Standardeinheitskostenmodell ursprünglich ohne das neue Curriculum im Hinterkopf entworfen wurde. Der anfallende bürokratische Mehraufwand wurde demnach nicht in die abrechenbaren Kostensätze eingepreist. Für die Anbieter*innen kann das bedeuten: Basisbildungskurse, welche zuvor kostendeckend durchgeführt werden konnten, stellen sich jetzt als ökonomische Belastung oder gar finanzielles Risiko für die Einrichtung dar.

Als Bildungsplaner*in befindet man sich damit nicht selten in einer heiklen Situation. Man hat bei gleichem Beschäftigungsausmaß im jeweiligen Basisbildungsprojekt mehr Tätigkeiten, das Gesamtbudget für die Durchführung dieser Kurse ist aber nicht entsprechend erhöht worden. Dieser Umstand engt das Spektrum möglicher Handlungsoptionen ein, wobei sich meines Erachtens zwei Alternativen aufseiten der Bildungsplaner*innen herauskristallisieren: Entweder man baut weitere Überstunden auf (was seitens der Arbeitgeber*innen als problematisch eingestuft wird) oder man verschafft sich Zeiträume zur Bewältigung der angestiegenen bürokratischen Aufgaben, indem man sie anderswo einspart. Betroffen von diesen persönlichen ‚Sparmaßnahmen‘ sind in der Regel primär pädagogisch-konzeptionelle Tätigkeiten, da diese für Außenstehende, Vorgesetzte oder andere Abteilungen nicht quantifizierbar sind. Es leidet dadurch nicht selten die dringend notwendige Auseinandersetzung mit den erwachsenendidaktischen Rahmenbedingungen der Basisbildung, allen voran die laufende Weiterentwicklung und Anpassung der angebotenen Formate an immer dynamischer werdenden gesellschaftlichen Veränderungen und Disruptionen.

(b) Die Ebene der Kursleiter*innen

In ihrer Bestandsaufnahme haben Ganglbauer und Hrubesch (2019) eindrucksvoll nachgezeichnet, inwiefern das neue Curriculum das unterrichtliche Handeln von Basisbildner*innen beeinflusst. Aber auch das Verhältnis von Kursleiter*innen und Bildungsplaner*innen wird berührt. Letztere stehen vor der Herausforderung, zwischen dem neuen Curriculum

und den Unterrichtspraxen der Basisbildner*innen so zu vermitteln, dass einerseits förderungsrelevante Richtlinien eingehalten werden, andererseits das Kursgeschehen noch mit sinnhaften erwachsenenpädagogischen Tätigkeiten ausgefüllt werden kann. Anders formuliert: Bildungsplaner*innen haben Sorge zu tragen, dass Kursleiter*innen in Basisbildungskursen ihr Handeln noch als pädagogisch sinnvoll empfinden – unabhängig von oder vielleicht sogar trotz der neuen bildungspolitischen Rahmenbedingungen.

Basisbildung lebt von der Überzeugung(skraft) der Lehrenden. Teilnehmer*innen gehen mit dem Besuch von Basisbildungskursen ein großes Wagnis ein. Sie setzen sich – zumindest in ihrer Wahrnehmung – ihren eigenen Schwächen und der für sie daraus resultierenden Gefahr des Scheiterns und Blamierens aus. Die große Kunst engagierter Basisbildner*innen ist, die oftmals bildungsbiographisch negativ aufgeschichteten Erfahrungen und die daraus resultierenden Haltungen in eine lernförderliche Ressourcenperspektive zu transformieren. Bildungstheoretisch könnte man davon sprechen, die Verletzlichkeit des Subjekts qua Lernen und Bildung in Selbstüberzeugung und Handlungsstärke zu übersetzen. Fehlt den Kursleiter*innen der Rückhalt durch die zuständigen Bildungsplaner*innen, z. B. aufgrund fehlender zeitlicher Ressourcen wie oben angedeutet, kann ihnen diese an sich schon herausfordernde Leistung nicht mehr ernsthaft, d. h. glaubwürdig, abverlangt werden.

(c) Die Ebene der Teilnehmer*innen

Bildungsplaner*innen haben je nach Einrichtung unterschiedlich viel oder eben wenig

direkten Kontakt zu Teilnehmer*innen. Häufig liegen aber die den Kursen vorgelagerten Erst- und Beratungsgespräche in ihrem Aufgabenbereich. Typischerweise kennzeichnen sich diese durch Augenhöhe und eine betonte Niedrigschwelligkeit. Durch die neuen curricularen Vorgaben muss meines Erachtens auch eine gesteigerte Transparenz diese wichtigen Gespräche fortan prägen. Damit Teilnehmer*innen grundsätzlich an Lehr-Lernprozessen in Basisbildungskursen partizipieren können, bedarf es einer Sichtbarmachung dessen, was sie warum erwartet. Dazu gehört auch, anzukündigen, dass ab jetzt regelmäßige Kompetenzdiagnostiken zum Einsatz kommen werden, die teilnehmenden-inadäquat ausgerichtet sein können. Mit anderen Worten wird die Testierungs- und Vermessungslogik des neuen Curriculums, sei sie auch noch so gut von den Kursleiter*innen kaschiert, aller Wahrscheinlichkeit nach immer wieder durchscheinen. Diese steht jedoch im deutlichen Gegensatz zu den Prinzipien klassischer Basisbildungsarbeit, wie dem der Selbstermächtigung, der Lebenswelt- oder der Teilnehmendenorientierung.

Umso wichtiger ist es daher, dass diese Thematik im späteren Kursverlauf von den Kursleiter*innen aufgegriffen und den Teilnehmer*innen erklärt wird. Beispielhafte Fragestellungen können lauten:

- Warum müssen wir – gemeint sind immer Kursleiter*innen und Teilnehmer*innen – diese Testungen durchführen?
- Wer verfolgt welche Ziele mit den erhobenen Daten und sind diese Ziele deckungsgleich oder zumindest ein Stück weit mit den Zielen der Teilnehmer*innen zu vereinbaren?

- Wie gehen wir gemeinsam mit diesen externen Vorgaben um?
- Welche Vorteile können wir aus den neuen Rahmenbedingungen ziehen (gerade mit Blick auf die Zertifizierung)?
- Wie positionieren wir uns?
- Wie können wir uns ermächtigen?

Entscheidend ist, so meine lose an eine post-strukturalistisch informierte Lerntheorie (Forneck 2006) angelehnte These, dass die Teilnehmer*innen Verfügung über die zum Teil oktroyierten Prozesse gewinnen. Erst wenn sie die bildungspolitischen Rahmungen und Zusammenhänge erkennen, können sie sich zu diesen positionieren und bewusst Einfluss nehmen. Bildungssprachlich formuliert: Teilnehmer*innen können sich erst dann wieder als Subjekte ihres institutionell eingebetteten Lernprozesses wahrnehmen, wenn sie die dahinterliegenden Machtstrukturen kognitiv durchdringen und daraufhin ihre Handlungsspielräume gezielt ausloten und gegebenenfalls erweitern.

Gleichsam sei darauf verwiesen, dass ein derartiger Balanceakt zwischen Transparenz und Niedrigschwelligkeit enorme Kompetenzen von den Kursleiter*innen abverlangt. Insofern kann eine solche Herangehensweise – wenn sie denn von allen Beteiligten gewünscht ist – immer nur in präziser Abstimmung zwischen Bildungsplaner*innen und Kursleiter*innen erfolgen. Selbstverständlich gab es auch vor dem neuen Curriculum Absprachen zwischen Bildungsplaner*innen und Kursleiter*innen, allerdings mussten letztere nicht derartige ‚Drahtseilakte‘ bewerkstelligen, da sie deutlich größere inhaltliche und didaktische Spielräume zur Verfügung hatten.

(d) Die Ebene der institutionellen und wissenschaftlichen Vernetzung

Das neue Curriculum beeinflusst nicht nur das makrodidaktische und mikrodidaktische Geschehen in Bildungsinstitutionen, es führt auch zu großer Verunsicherung bei allen beteiligten Akteur*innen. Die neuen Ungewissheiten können noch am ehesten in Kooperationsnetzwerken und institutionsübergreifenden Arbeitsgruppen aufgefangen werden. Nicht selten hat der kollegiale Austausch einen Supervisionscharakter, d. h. man reflektiert miteinander unterschiedliche Umgangsformen mit der neuen Situation, was meiner Lesart nach durchaus als Zeichen eines gesteigerten Professionalitätsverständnisses interpretiert werden kann. Die Einsicht, dass man nicht allein mit den neuen Herausforderungen zu kämpfen hat, vermag dann einen psychohygienischen Effekt bei den Beteiligten nach sich zu ziehen.

Während die angedeuteten Netzwerkbeziehungen zwischen den Institutionen der Regel nach bereits bestanden und im Zuge der neueren Entwicklungen weiter intensiviert wurden, fehlt es meiner Meinung nach an einer übergreifenden und stärker systematisierten Vernetzung zwischen den Bildungsanbieter*innen und der Erwachsenenbildungswissenschaft samt deren Vertreter*innen in den österreichischen Hochschulen, wobei Standortvor- und -nachteile eine gewichtige Rolle zu spielen scheinen.

Dabei wirkt die derzeitige Konstellation bei genauerer Betrachtung nahezu skurril: Idealtypisch initiiert und fördert Bildungspolitik einen systematischen Austausch zwischen Wissenschaft und der Praxis, um einerseits arbeitsfeldnahe (und damit praxisrelevante)

Erkenntnisgewinne und andererseits eine wissenschaftlich fundierte Praxis (sprich: ein professionalisiertes Arbeitsfeld) zu evozieren – wohlwissend, dass es sich hier bereits um eine verengte Sicht auf das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis im Allgemein und auf die Funktion von Wissenschaft im gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang im Speziellen handelt.

Zumindest mit Blick auf das Feld der Basisbildung geht die – und das sei ausdrücklich betont – *nationale* Bildungspolitik, stellvertretend durch das BMBWF, anscheinend den umgekehrten Weg: Da eine engere Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Praxis als störend empfunden wird, werden beide Systeme voneinander ferngehalten und einem besonderem Legitimationszwang ausgesetzt. Während Wissenschaft Konkurrenz von privaten Unternehmensberatungsagenturen bekommt, wird die Basisbildungspraxis verstärkt mit der technokratischen Vermessung ihres Outputs konfrontiert. Provokant formuliert: Wissenschaftliche und praktische Akteur*innen werden voneinander isoliert, sodass eine *gegenseitige* Legitimation und damit Stärkung der Verhandlungsposition behindert wird. Die Kollateralschäden (erschwerter Erkenntnisgewinn, drohende Deprofessionalisierung des Feldes, innovationsfeindliches Klima) werden anscheinend in Kauf genommen, was gerade angesichts des internationalen Vergleichsdrucks von Bildung – und damit mittelbar auch Bildungspolitik – erstaunt. Mit Blick auf die Basisbildung gilt jedenfalls: Die Systemtrias von Bildungspolitik, (Erwachsenen-)Bildungswissenschaft und Erwachsenenbildungspraxis droht dysfunktional zu werden. Ganz am

Ende dieser ‚Leidenskette‘ stehen wie so oft die Adressat*innen und Teilnehmer*innen. Daraus kann sich meines Erachtens nur folgender Imperativ ableiten: Sei es die Evaluation der Maßnahmen nach wissenschaftlichen Standards, die Genese von praktisch rezipierbaren wissenschaftlichen Erkenntnissen im mikro- und makrodidaktischen Umgang mit Basisbildung (frei nach dem Motto ‚Nichts ist praktischer als eine gute Theorie‘, was arbeitsfeldnahe Forschungsfragen voraussetzt) oder die wechselseitige Legitimation gegenüber dem Bundesministerium – Wissenschaft und Praxis, Forschung und Feld müssen mehr denn je den Schulterschluss suchen. In einem ersten Schritt bedarf es der Schaffung von regelmäßigen und allen voran österreichweiten Austauschräumen, um die bereits angedeuteten Standortnachteile einiger Institutionen einzuholen. Mittelfristig muss man – so meine vorsichtige These – koordinierter und strategischer als bisher sowie mit Blick auf die internationale Vernetzung agieren, um den argumentativen Druck auf bildungspolitischer Ebene zu erhöhen.

(e) Die Ebene der Bildungspolitik und der Fördergeber*innen

Während die Kooperationsstrukturen mit den jeweiligen Abteilungen für Erwachsenenbildung der Bundesländer höchst unterschiedlich gelagert sein dürften, eint alle Anbieter*innen die Förderung ihrer Basisbildungskurse im Rahmen der dritten Programmperiode durch das BMBWF. Es wurde bereits angedeutet, wie es um die ‚klimatischen Bedingungen‘ in der Kommunikation zwischen Bund und Bildungsinstitutionen steht – Tendenz eisig.

Das Curriculum hat die Zusammenarbeit mit dem BMBWF – gelinde gesagt – nicht vereinfacht. Dennoch muss man hier meines Erachtens differenzieren: Der Grundgedanke des neuen Curriculums, die technokratische Vermessung der Basisbildung, geht meines Wissens nicht auf die Abteilung Erwachsenenbildung im Ministerium zurück, sondern wurde von höchster Ebene beschlossen. Mehr noch: Es war ein bildungspolitischer Kompromiss, welchen die Länder erstritten haben, nachdem durchsickerte, dass die Basisbildungslandschaft eher heute als morgen – um bei der Klimametapher zu bleiben – trockengelegt werden sollte. So betrachtet gab es zwei mögliche Szenarien: Eine staatlich geförderte Basisbildung mit einem neuen Curriculum oder die finanzielle Austrocknung der Basisbildungslandschaft.

Mit dem kleineren Übel Vorlieb zu nehmen heißt jedoch nicht, diesen Zustand als unveränderbar hinzunehmen. Offiziell befinden wir uns im Rahmen des neuen Curriculums in der sogenannten Pilotierungsphase, d. h. Feedback und konstruktive Kritik werden seitens des BMBWF ausdrücklich gewünscht und ich nehme die verantwortlichen Personen auch beim Wort, dass sie ein ernsthaftes Interesse an einer Weiterentwicklung und Schärfung des neuen Curriculums – allen voran zum Vorteil der Teilnehmenden – haben. Ohne qualifizierte Rückmeldungen aus der Praxis bleiben die Kompetenzmodelle und Stufenlogiken des neuen Curriculums bloße Theoriekonstrukte, da ihnen die empirische Rückkopplung fehlt.

Uns Bildungsplaner*innen kommt damit die Aufgabe zu, die neuen Herausforde-

rungen, Problemstellen und Unzulänglichkeiten in der Arbeit mit dem neuen Curriculum klar zu benennen, zugleich aber auch zielführende Lösungsperspektiven aufzuwerfen und – und das ist meines Erachtens entscheidend – diese in einer unaufgeregten, sachlichen und konstruktiven Art und Weise zu kommunizieren. Eine weitere Emotionalisierung der Diskussion führt – so meine Befürchtung – schlimmstenfalls zu einer Vertiefung der jetzt entstehenden Gräben zwischen Bildungsanbieter*innen und dem Ministerium.

Zugleich – und deshalb ist der vorliegende Beitrag nicht unter Klarnamen veröffentlicht – bewegen sich Kritiker*innen aus dem Praxisfeld in einer schwierigen Situation, wofür sich zwei Gründe anführen lassen. Erstens: Eine ‚Verstimmung‘ des Ministeriums aufgrund falsch verstandener Kritik *könnte* bei der nächsten Projektvergabe und Budgetzuweisung finanzielle Konsequenzen für die den*die Kritiker*in beheimatende Einrichtung zur Folge haben. Daraus folgt zweitens: Geschäftsführungen der Bildungsanbieter*innen wollen häufig nicht, dass derartige Kritik gegenüber dem Ministerium geäußert und mit der eigenen Einrichtung in Verbindung gebracht wird. Auf den Punkt gebracht: Kritik wird zunehmend auch intern nicht mehr gerne gesehen. Die Tatsache, dass bereits derart opportunistisches Verhalten die Zusammenarbeit mit dem BMWBF prägt, zeigt deutlich, dass der Diskurs schnellstmöglich versachlicht und ein zumindest ein Stück weit wieder auf Augenhöhe zurückgeholt gehört.

3. Quo vadis Basisbildung?

Liest man obige Zeilen, so kann man gerade als Außenstehende*r schnell den Eindruck gewinnen, dass wir uns in der Basisbildungsszene in Österreich in einer katastrophalen Lage befinden. Dem ist meines Erachtens, bei aller berechtigter Kritik am neuen Curriculum, (noch?) nicht so.

Nicht alles ist schlecht: Den bundesweiten, standardisierten Zertifikaten kann man – sofern zukünftig seitens der Bildungspolitik z. B. bei Arbeitgeber*innen ausreichend beworben – mit ein wenig Fantasie durchaus etwas abgewinnen. Zumindest so lange, wie diese noch auf freiwilliger Basis erstellt werden können. Und auch die Corona-Krise hat Erstaunliches gezeigt: In den Lockerungsverordnungen zur Wiederaufnahme von Präsenzkursen wurde die Basisbildung unter anderem in einem Atemzug mit der Berufsreifeprüfung und dem erwachsenengerechten Pflichtschulabschluss genannt. Je nach Standpunkt und Perspektive kann man hier eine Abwertung (Verzweckung der Basisbildung) oder eine Aufwertung (Sichtbarmachung auf Augenhöhe mit etablierten formalen Angeboten) erkennen. Wie so oft, liegt die Wahrheit wahrscheinlich in der Mitte. Grundsätzlich bleibt jedoch festzuhalten, dass wir in Österreich mit der Förderstruktur der IEB strukturell immer noch gute Voraussetzungen haben, auch wenn uns durch das neue Curriculum ein Stück weit die inhaltliche Hoheit streitig gemacht wurde.

Resümierend bleibt zu unterstreichen: Die Lage ist durchaus ernst. Entscheidende Weichenstellungen zur Zukunft der Basisbildung in Österreich stehen uns kurz bevor.

Spätestens Anfang 2022, wenn die vierte Programmperiode der IEB ansteht, wissen wir, ob der Herbst 2019 die Vorwegnahme eines bildungspolitischen Wendepunkts oder doch nur ein zwar schmerzhaftes, aber überschaubares Strohfeuer war. Bis dahin braucht es gute Nerven, stichhaltige Argumente Richtung Bundesministerium und eine intensivierte Kooperation mit Partner*innen und der Wissenschaft.

Sasha Rosenthal ist in der Bildungsplanung einer österreichischen Erwachsenenbildungsinstitution tätig.

✉ debatte@budrich-journals.de

Literatur

BMB = Bundesministerium für Bildung (Hrsg.) (2017). *Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote. Für Lernangebote im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung*. Wien: Bundesministerium für Bildung.

BMBWF = Bundesministerium für Bildung, Forschung und Wissenschaft (Hrsg.) (2019). *Curriculum Basisbildung in der Initiative Erwachsenenbildung. Lernergebnisorientierte Beschreibung der Basisbildung auf Programm- und Teilnehmenebene*. Wien: Bundesministerium für Bildung, Forschung und Wissenschaft.

Forneck, H. J. (2006). *Selbstlernarchitekturen*. Band 1. Lernen und Selbstsorge. Baltmannsweiler. Schneider Verlag Hohengehren

Ganglbauer, G. & Hrubesch, A. (2019). Von den Lernenden zum Ergebnis: Eine paradigmatische Verschiebung in der österreichischen Basisbildung. Eine kritische Einschätzung aus dem Handlungsfeld. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung* 2 (2), 200–216.

Hinweise zur Beteiligung

für **Debatte**. Beiträge zur Erwachsenenbildung 2020 · Jg. 3 · Heft 2

Die Zeitschrift *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung* zielt darauf ab, disziplinäre Entwicklungsbewegungen durch Debatten voranzutreiben. Ziel ist es, diskursive Auseinandersetzungen in der Erwachsenenbildungswissenschaft verstärkt anzuregen und zum Ausdruck zu bringen. Daher sind nicht nur innerdisziplinäre Perspektiven erwünscht, sondern ebenso Beiträge, Einmischungen, Kommentierungen und Anregungen von Positionen außerhalb der Erwachsenenbildungswissenschaft.

Ausgehend von in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträgen sollen sich über die einzelnen Hefte Diskussionen entfalten. Dazu wird zum einen über den *Call for Replies* zur Erstellung von Repliken zu einzelnen Themenbeiträgen aufgerufen. Zum anderen besteht ein fortlaufender *Aufruf*, jederzeit auf Themenbeiträge oder Repliken der aktuell vorliegenden Ausgabe oder vorheriger Ausgaben eine Replik zu verfassen. Beide Ansprachen bieten die Möglichkeit, sich an der Debatte zu beteiligen. Eine Replik sollte dabei mindestens 5 000 und maximal 35 000 Zeichen umfassen. Einen Überblick zu allen bisher veröffentlichten Themenbeiträgen und Repliken finden Sie auf www.zeitschrift-debatte.de. Alle Beiträge sind in den jeweiligen Printausgaben abgedruckt oder als PDF-Dokument abrufbar unter der Website www.budrich-journals.de/index.php/debatte (kostenpflichtig).

Das folgende Heft (Jg. 3, 2) erscheint unter dem Thema *Zur Politizität der Erwachsenenbildungswissenschaft* mit zwei Themenbeiträgen: Severin

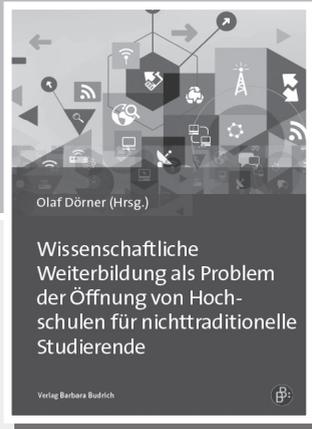
Sales Rödel betrachtet in seinem Themenbeitrag (*Erwachsenen-)Bildung in Zeiten rechtsgerichteter Metapolitik – Für eine Re-Politisierung der Erziehungswissenschaft und Erwachsenenbildungswissenschaft* drei Einsätze zur Re-Politisierung entlang erkenntnispolitischer Überlegungen, die sich im Kontext der spezifischen Anforderungen der Erwachsenenbildung(swissenschaft) befragen lassen müssen. Nicolas Engel und Johannes Bretting diskutieren in ihrem Themenbeitrag *Das gesellschaftspolitische Engagement der Erwachsenenbildungswissenschaft* die Politizität erwachsenbildungswissenschaftlicher Wissensproduktion.

Der *Call for Replies* zu den beiden genannten Themenbeiträgen für das kommende Heft (Jg. 3, 2) ist bereits erfolgt. Sie können jedoch auch für eines der darauffolgenden Hefte (z. B. Jg. 4, 1) entsprechende Repliken einreichen. Die Abstracts zu den beiden Themenbeiträgen sind unter www.zeitschrift-debatte.de einsehbar. Für Repliken können Sie die Themenbeiträge auch schon jetzt unter der Mailadresse debatte@budrich-journals.de anfragen.

Wollen Sie eine Replik auf einen der Themenbeiträge (oder beide Themenbeiträge) oder zu einem bisher in der *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung* erscheinenden Beitrag anfertigen, dann schreiben Sie uns bis zum 30. Januar 2021 eine E-Mail mit Ihrer Interessensbekundung an debatte@budrich-journals.de.

Wir freuen uns auf Ihre Beteiligung an der Debatte!

Ihr Redaktionskollektiv



Olaf Dörner (Hrsg.)

Wissenschaftliche Weiterbildung als Problem der Öffnung von Hochschulen für nichttraditionelle Studierende

Wissenschaftliche Weiterbildung gilt als wichtige bildungspolitische Maßnahme zur Öffnung von Hochschulen. Empirische Befunde zeigen aber, dass sich dies nur als eine Möglichkeit für Wenige erweist. Dies zum Ausgang nehmend untersuchen die Beiträge, inwieweit wissenschaftliche Weiterbildung Hochschulen als offene Räume konstituiert oder gerade ihre Schließung festschreibt.

2019 • 247 S. • Kart. • 29,90 € (D) • 30,80 € (A)
ISBN 978-3-8474-2227-3 • auch als eBook



Nicole Auferkorte-Michaelis
Frank Linde (Hrsg.)

Diversität lernen und lehren – ein Hochschulbuch

Diversity Management ist eine Aufgabe, der sich eine Hochschule als Gesamtorganisation stellen muss. Der Band ermöglicht einen umfassenden Blick auf die Arbeit mit Vielfalt an höheren Bildungseinrichtungen. In praktischen Beiträgen teilen Diversity-Expertinnen und -Experten von Hochschulen im In- und Ausland ihr Wissen und ihre Erfahrung zu Diversity-Management in den Kernbereichen Lehre, Forschung, Strategie/Strukturen/Prozesse und Kompetenzentwicklung.

2018 • 411 S. • Kart. • 49,90 € (D) • 51,30 € (A)
ISBN 978-3-8474-2046-0 • auch als eBook



Jutta Ecarius
Burkhard Schäffer (Hrsg.)

Typenbildung und Theoriegenerierung

Methoden und Methodologien
qualitativer Bildungs- und
Biographieforschung

2., überarbeitete und erweiterte Auflage 2020.

383 Seiten • Kart. • 36,00 € (D) • 37,10 € (A)

ISBN 978-3-8474-2164-1 • eISBN 978-3-8474-1186-4

Forschung – hier die qualitative Bildungs- und Biographieforschung – ist nur so gut wie ihre Werkzeuge. Die Autor*innen formulieren Gütekriterien, Standards und Maßstäbe für die Bewertung qualitativer Forschung und ebnen den Weg zu einer empirisch fundierten Typenbildung. Ein wegweisendes Werk für die qualitative Forschung. Diese zweite, überarbeitete und erweiterte Auflage enthält neue Beiträge zur rekonstruktiven Forschung sowie zur Methodentriangulation.

www.shop.budrich.de



Yvonne Haffner, Lena Loge (Hrsg.)

Frauen in Technik und Naturwissenschaft: Eine Frage der Passung

Aktuelle Erkenntnisse und Einblicke
in Orientierungsprojekte

2019 • 240 Seiten • Kart. • 29,90 € (D) • 30,80 € (A)

ISBN 978-3-8474-2207-5 • eISBN 978-3-8474-1233-5

Frauen fehlen in Technik und Naturwissenschaft – diese Erkenntnis ist nicht neu. Neu ist allerdings die Fragestellung dieses Sammelbands, die Theorie und Praxis miteinander verzahnt: Inwiefern sind Entscheidungen von Frauen für technisch-naturwissenschaftliche Studiengänge und Berufe Ausdruck von Passungsverhältnissen und welche Anknüpfungspunkte ergeben sich daraus für geschlechtsspezifisch konzipierte MINT-Orientierungs- und Motivationsprojekte?

www.shop.budrich.de



Sven Thiersch (Hrsg.)

Qualitative Längsschnittforschung

Bestimmungen, Forschungspraxis
und Reflexionen

2020 • 430 Seiten • Kart. • 34,90 € (D) • 35,90 € (A)

ISBN 978-3-8474-2179-5 • eISBN 978-3-8474-1207-6

Obwohl in den letzten Jahren immer mehr qualitative Studien auch in einem Längsschnittdesign durchgeführt werden, stellen sie in der empirischen Sozial- und Bildungsforschung nach wie vor eine Ausnahme dar. Das Buch bietet eine erste systematische und differenzierte Zusammenführung der unterschiedlichen theoretischen und methodischen Perspektiven sowie forschungspraktischen Erfahrungen bei der Umsetzung von qualitativen Längsschnittstudien. Erkenntnispotentiale und offene Fragen zentraler Ansätze und Ergebnisse aus ausgewählten Forschungsfeldern werden diskutiert und reflektiert.

www.shop.budrich.de

Erziehung im Verlag Barbara Budrich



Verlag Barbara Budrich
 Stauffenbergstr. 7
 D-51379 Leverkusen
 Tel.: (+49) (0)2171 79491 50
 info@budrich.de
 www.budrich.de
 www.budrich-journals.de
 www.shop.budrich.de



Diese und weitere Zeitschriften aus dem Fachbereich Erziehung finden Sie auf Budrich Journals unter:
www.budrich-journals.de

Sie können sich online auch zu unseren Zeitschriften-Alerts anmelden:
budrich.de/zeitschriften-alerts

