

Dürr, Walter; Ehrke, Michael

Zur theoretischen und praktischen Relevanz empirischer Bildungsforschung

Blankertz, Herwig [Hrsg.]: *Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern. Bericht über den 5. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 29. - 31.3.1976 in der Gesamthochschule in Duisburg. Weinheim ; Basel : Beltz 1977, S. 219-233. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 13)*



Quellenangabe/ Reference:

Dürr, Walter; Ehrke, Michael: Zur theoretischen und praktischen Relevanz empirischer Bildungsforschung - In: Blankertz, Herwig [Hrsg.]: *Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern. Bericht über den 5. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 29. - 31.3.1976 in der Gesamthochschule in Duisburg. Weinheim ; Basel : Beltz 1977, S. 219-233* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-232065 - DOI: 10.25656/01:23206

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-232065>

<https://doi.org/10.25656/01:23206>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

13. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

13. Beiheft

Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern

Bericht über den 5. Kongreß der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
vom 29.-31. 3. 1976 in der Gesamthochschule in Duisburg

Im Auftrage des Vorstandes
herausgegeben von Herwig Blankertz

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1977

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

**Interaktion und Organisation in pädagogischen
Feldern** : Bericht über d. 5. Kongress d. Dt.
Ges. für Erziehungswiss. vom 29. - 31. 3. 1976
in d. Gesamthochsch. in Duisburg / im Auftr.
d. Vorstandes hrsg. von Herwig Blankertz. -
Weinheim, Basel : Beltz, 1977.

(Zeitschrift für Pädagogik : Beih. ; 13)

ISBN 3-407-41113-8

NE: Blankertz, Herwig [Hrsg.]; Deutsche Gesell-
schaft für Erziehungswissenschaft

© 1977 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Gesamtherstellung: Beltz, Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim
Printed in Germany
ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41113 8

Inhaltsverzeichnis

HERWIG BLANKERTZ	
Vorwort.	5

A. Abhandlungen

WOLFGANG KLAFKI	
Organisation und Interaktion in pädagogischen Feldern – Thesen und Argumentationsansätze zum Thema und zur Terminologie	11
KLAUS MOLLENHAUER	
Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern.	39
THEODOR SCHULZE	
Kann Erziehung die Gesellschaft verändern?	57

B. Berichte der Arbeitsgruppen

THOMAS HANISCH	
Schulorganisation und Curriculumreform – Integration von Berufsbildung und Allgemeinbildung in der Sekundarstufe II am Beispiel des Schulversuchs Kollegstufe NW	89
LUDWIG HUBER/HARTMUT HENTSCHEL	
Projektstudium und Hochschulorganisation	101
GÜNTER KOLB	
Mediendidaktik und Medienforschung in wissenschaftstheoretischer Sicht	117
DORIS KNAB/ULRICH KRÖLL	
Partizipation im Bildungswesen zwischen programmatischem Anspruch und Realisierungsproblemen	123
WALTER HORNSTEIN	
Interaktion und Organisation in der pädagogischen Beratung – Theoretische Ansätze und Planungen	133

LINE KOSSOLAPOW	
Rollenspiel als Medium der Entwicklung sozialer Kompetenz im vorschulischen Bereich	157
HEINRICH DAUBER/LUDWIG LIEGLE/RITA SÜSSMUTH	
Familienerziehung und Professionalisierung der Elternrolle	173
DIETER BAACKE	
Erfahrungen und Probleme mit Projekten im Bereich der Gemeinwesenarbeit . . .	181
HEINZ BACH/HANS THIERSCH	
Die soziale Karriere verhaltensgestörter Kinder und Jugendlicher – Probleme der Kooperation zwischen Sonderpädagogik und Sozialpädagogik	195
WALTER DÜRR/MICHAEL EHRKE	
Zur theoretischen und praktischen Relevanz empirischer Bildungsforschung	219
CHRISTIAN MARZAHN	
Lernprozesse und Kommunikationsstrukturen in selbstverwalteten Jugendzentren .	235
KARL-HEINZ SAHMEL/DIETER JUNGK	
Jugendliche ohne Ausbildungschancen als berufspädagogisches Problem	251
WILHELM MADER/HELLA KÜHNEL	
Adressatenbezug in der Erwachsenenbildung	261
RUDOLF KUNZLI/KARL FREY	
Fachdisziplinen in der Bildung – Disziplinierung oder Befreiung durch Wissenschaft?	273
CHRISTA CREMER/WOLF R. KLEHM	
Methodologische Probleme handlungsorientierter Curriculuminnovation	281
ULLRICH BOEHM/MICHAEL SCHABLOW	
Schulkritik als Kapitalismuskritik	295
ULRICH HERRMANN/GERD FRIEDERICH	
Qualifikationskrise und Schulreform – Berechtigungswesen, Überfüllungsdiskussion und Lehrerschwemme. Aktuelle bildungspolitische Probleme in historischer Perspektive	309
GERT LOOSE	
Interkultureller Vergleich über Beziehungen von Schulleistung und familiärer Sozialisation – Die IEA-Studien	327
RAINER KLEFFMANN	
Fortschreitende Erziehungswissenschaft und mißlingende Interaktion	343

Zur theoretischen und praktischen Relevanz empirischer Bildungsforschung*

1. Der Streit über die Praxisrelevanz der empirischen Bildungsforschung

Wie kann die Kluft zwischen pädagogischer Theorie und gesellschaftlicher Praxis überwunden werden? Diese Frage ist nicht neu, erhält aber in jüngster Zeit wieder Brisanz. Gerade vom Vormarsch der empirischen Sozialforschung nach empirisch-analytischem Muster innerhalb der Erziehungswissenschaften erwartete man sich eine Beseitigung des Mißverständnisses von erziehungswissenschaftlicher Theorie, die in abstrakten Höhen schwebt, und pädagogischer Praxis, die sich mit grobschlächtigen und hausbackener Regeln behauptet. Von Vertretern einer kritischen Erziehungs- und Sozialwissenschaft wird der empirisch-analytischen Forschung diese Chance jedoch rundweg abgesprochen. Dabei wird an den Argumenten der Kritischen Theorie, wie sie aus dem Positivismusstreit bekannt sind, angeknüpft: Da der Kritische Rationalismus die gesellschaftliche und politische Praxis letztlich als unwissenschaftlich einstuft und dieser lediglich unverbindlichen Entscheidungsalternativen anbieten will, erklärt er sich selbst außerstande, wissenschaftlich fundierte Handlungsanweisungen und -strategien zu entwickeln, auch wenn er mit seinem Programm der „Sozialtechnologie“ das Gegenteil suggeriert (KRÜGER/KLÜVER/HAAG 9, 8). Sozialforschung und besonders Bildungsforschung dürfen sich aber nicht unhinterfragten Zielen ausliefern, sondern legitimieren sich wissenschaftlich erst dadurch, daß sie aktiv zur gesellschaftlichen Veränderung, zur Verwirklichung von Emanzipation und Mündigkeit beitragen. Allerdings wird inzwischen auch der Kritischen Theorie vorgeworfen, daß sie trotz dieses Anspruchs keine praktische Relevanz errungen hätte. Das Praxisdefizit wird hier aus einer anderen Form von Wissenschaftsgläubigkeit abgeleitet: der Fetischisierung der emanzipatorischen Wirkung von Wissenschaft.

Praxis der Kritischen Theorie erweist sich lediglich als Theorie der Praxis im Sinne einer negierenden Analyse der bestehenden Gesellschaft (MOSER 10, 24). Die Verfechter der Handlungsforschung vertreten die Ansicht, mit ihrem Ansatz einen Weg aus diesem Dilemma zu markieren. Die Einheit von Theorie, Empirie und Praxis soll dadurch hergestellt werden, daß die Handlungsforschung den wissenschaftlichen Forschungsprozeß selber zum Instrument pädagogischen Handelns macht (BLANKETZ/GRUSCHKA 1, 681). Daraus entsteht nun notwendig die Frage, durch welche Qualitätskriterien die reale gesellschaftliche Praxis als „Empirie“ theoretisch relevant wird, da der Empiriebegriff und mit ihm die Gütekriterien der empirisch-analytischen Forschung das Programm der Handlungsforschung nicht mehr abdecken. Die Auseinandersetzung um die Handlungsforschung, die seit einiger Zeit publizistisch geführt wird, kreist im wesentlichen um dieses

* Arbeitsgruppenleiter: WALTER DÜRR

Protokollant: MICHAEL EHRKE

Referenten: GISELA DYBOWSKI, GEORG KÄRTNER, HAGEN KORDES und WILKE THOMSEN.

Problem. Dabei wurde auch schon der Versuch unternommen, die Aktionsforschung aus der Defensivposition zu befreien, sich permanent gegenüber dem Empirismus als „Wissenschaft“ beweisen zu müssen, indem über Bekenntnisse und Projektberichte hinaus dieser Ansatz als Forschungsstrategie bzw. Methodologie positiv und systematisch expliziert wird (vgl. das Methodenkapitel bei MOSER 10, 114ff und das Phasenschema bei WELLENREUTHER 2, 352ff).

Auf seiten der Aktionsforschung lassen sich im Verlaufe dieser Entwicklung Positionen herauschälen, die wohl noch nicht als endgültig anzusehen sind. Einmal wird das Aktionsforschungsprogramm als generelle Alternative zu den „traditionellen“ empirischen Methoden verstanden. Denn sein Prinzip ist es, Forschungsabsichten und -verfahren den zu Erforschenden offen zu legen. Hingegen funktionieren die etablierten Methoden nur, weil sie als Geheimwissenschaft konzipiert sind. Würden ihr die Probanden einmal hinter die Kulissen schauen, dann brächte diese Forschung keine verwertbaren Aussagen mehr zustande (vgl. die FUCHS-Darstellung bei HABERLIN 1, 662). BLANKERTZ/GRUSCHKA äußern eine fast gegenteilige Ansicht (1, 681), wenn sie meinen, daß innerhalb der Handlungsforschung zu den bereits bekannten empirischen Verfahren keine neuen hinzutreten. Lediglich das Paradigma – d. h. die Basis-Normen wissenschaftlicher Arbeit – ändert sich: Während die Vor-Forschung und Nacharbeit einer Untersuchung bisher nur eine sekundäre Rolle spielten, bekommen sie nunmehr einen eindeutigen Vorrang. Hier soll also der Kontext der Forschungstechnologie verändert werden.

Dazwischen kann man vielleicht MOSER ansiedeln, der einerseits den Methodenkanon der Aktionsforschung erweitern will und dies aus der Kritik am positivistischen Sinnkriterium ableitet, dennoch auch herkömmliche Verfahren wie die experimentelle Methode, Befragungen, Soziogramme usw. im Rahmen von Handlungsforschungsdesigns gelten läßt (10).

Die hier kurz skizzierte bisherige Auseinandersetzung um die adäquate Methodik einer kritischen Bildungsforschung bildete den Kontext der Diskussion im Arbeitskreis 14. Als Material, an dem die Relevanzprobleme einer solchen Forschung herausgearbeitet wurden, dienten die ‚Maschinenschlosser-Studie‘ der Forschungsgruppe des MPI für Bildungsforschung unter Leitung von LEMPERT (6/11/12) sowie das Projekt einer Begleitforschung zur Curriculumentwicklung in der Weiterbildung von betrieblichen Interessenvertretern von DYBOWSKI/THOMSEN (4). Mit letzterem sollen Forschungsinteressen aus der ‚Maschinenschlosser-Studie‘ weiterverfolgt werden – im Vorgehen jedoch stärker an Handlungsforschung orientiert. Die Anbindung der Diskussion an dieses Material ermöglichte es, das Relevanzproblem nicht bloß abstrakt-methodologisch zu erörtern; vielmehr wurden die empirischen Probleme unmittelbar festgemacht an der für kritische Bildungsforschung existentiellen Frage, wie Sozialisations- bzw. Bildungsprozesse und Arbeitssituation einerseits im Zusammenhang mit Arbeitserfahrungen, Einstellungen und Orientierungen zu Betrieb und Gesellschaft andererseits analysiert werden können, so daß die Genese kritischen Bewußtseins theoretisch nachvollziehbar wird. Von hier aus müßten sich dann Handlungsstrategien für Bewußtseinsbildung entwickeln, wenn nicht gar wirkliche Bewußtseinsveränderungen initiieren lassen.

2. Relevanzkritik der ‚Maschinenschlosser-Studie‘

LEMPERT/THOMSEN erklären die Relevanz ihres Projektes selbst aus der praktisch-politischen Zielsetzung. „Sie zielt auf Veränderungen des gesellschaftlichen Bewußtseins abhängig Arbeitender und damit auf Veränderung der Arbeits- und Lebensbedingungen, die dieses Bewußtsein ebenso prägen, wie es sie seinerseits rückwirkend konservieren hilft“ (6, 14). Eine unmittelbare Beeinflussung der sozialen und individuellen Situation arbeitender Menschen beanspruchen sie allerdings nicht. „Vielmehr soll sie (unsere Studie – d. V.) bestehende gesellschaftliche Verhältnisse und Bewußtseinsformen aufklären, um das Fundament gesicherter Informationen und rationaler Argumentationen zu verbreitern, das für die Einleitung, Beschleunigung und Steuerung wünschenswerter Veränderungen dringen gebraucht wird“ (6, 14). An diesem Anspruch setzt H. KORDES mit seiner Relevanzkritik an, indem er überprüft, ob in der ‚Maschinenschlosser-Studie‘ tatsächlich eine hinreichende Aufklärung der gewünschten Sachverhalte gelungen ist oder ob etwa dieses Ziel bereits wegen eines unzulässig restringierten Forschungsdesigns unerreichbar ist (8). Relevanz erschöpft sich für KORDES nicht in der inhaltlichen Begründung der Zielsetzung der Studie, sondern ist erst dann erfüllt, wenn Theorie, Untersuchungsmethoden und soziales Feld sich in möglichst hoher „Entsprechung“ befinden und zwar bezogen „auf die Perspektive emanzipatorischer Möglichkeiten“ (8, 16). Mit der Explikation dieses Relevanzkriteriums am Beispiel der ‚Maschinenschlosser-Studie‘ will KORDES gleichzeitig aus dem Kontext der Handlungsforschung inhaltliche Regulative für die Relevanzqualifizierung empirischer Untersuchungen vorstellen, die bei der Erarbeitung einer Evaluationsstrategie für die Kollegstufe NW entstanden sind. In Anlehnung an HOLZKAMP (8, 16) bestimmt K. das Relevanzkriterium in drei Dimensionen, die wiederum in je drei Einzelkriterien zerlegt sind:

1. Innere Relevanz – REPRÄSENTANZ

= Relevant ist eine Forschung dann, wenn zwischen theoretischer und empirischer Realität eine hohe Entsprechung realisiert werden kann.

1.1 Wie weitgehend repräsentieren die Probanden in der empirischen Realität die Subjekte, für welche die Theorie Aussagen machen will: *SUBJEKT-REPRÄSENTANZ*.

1.2 Wie weitgehend repräsentiert die in der empirischen Realität definierte Umgebung die umfassendere in den theoretischen Annahmen vorgestellte Umgebung: *UMGEBUNGS-REPRÄSENTANZ*.

1.3 Wie weitgehend repräsentieren in der empirischen Realität zugelassene bzw. ermöglichte Handlungen/Erlebnisse der Probanden die für die theoretischen Annahmen vorgesehene Handlungsbereiche: *HANDLUNGS-REPRÄSENTANZ*.

2. Äußere: Technische Relevanz – Adäquanz

= Relevant ist eine Forschung um so mehr, je mehr zwischen empirischer und sozialer (alltäglicher) Realität hohe Strukturähnlichkeit realisiert werden kann.

2.1 Wie hinreichend haben Situationen, an denen empirische Realität festgemacht ist, Strukturähnlichkeit mit praktischen Situationen, über die Aussagen gemacht werden sollen: *SITUATIONS-ADÄQUANZ*.

2.2 Wie hinreichend haben Interaktionen zwischen Forscher und Probanden (während der Erhebungsdurchführung) Strukturähnlichkeit mit praktischen Interaktionen, über die theoretische Aussagen gemacht werden sollen: *INTERAKTIONS-ADÄQUANZ*.

2.3 Wie hinreichend haben Datenauswertungen und Ergebnisdarstellungen Strukturähnlichkeit mit erfolgskontrollierten Handlungsanweisungen für die Praxis: *EFFEKT-ADÄQUANZ*.

3. Emanzipatorische Relevanz – *REFERENZ*

= Relevant ist eine Forschung dann, wenn theoretische Realität sich auf die Perspektive emanzipatorischer Potenzialität bezieht.

3.1 Wie unmittelbar bezieht sich die theoretische Realität auf die Ermittlung der sekundären Abhängigkeiten der Menschen und Probanden: Abhängigkeiten, „die der Mensch zur Vereinfachung seines kognitiven Feldes im Interesse der Angstvermeidung, der Reduzierung von Spannungen zwischen der objektiven Lage und der subjektiven Befindlichkeit selbst geschaffen hat“ (*HOLZKAMP*): *ENTFREMDEUNGS-REFERENZ*.

3.2 Wie unmittelbar bezieht sich die Forscher-Probanden-Beziehung auf die Ermöglichung von Selbstbestimmung und Selbstreflexion: *SELBSTBESTIMMUNGS-REFERENZ*.

3.3 Wie unmittelbar bezieht sich der Prozeß der Theoriebildung und der Forscher-Probanden-Beziehung auf Ermittlung und Erprobung von Veränderungsmöglichkeiten determinierter gesellschaftlicher Realität: *VERÄNDERUNGS-RELEVANZ* (8, 18/21/24).

MOSER, das sei hier eingelenkt, kommt bei der Behandlung desselben Problems, wiewohl er den Begriff „Relevanzkriterium“ ablehnt, zu einem anderen Raster inhaltlicher Regulative. Er orientiert sich an der Grundstruktur relevanter Forschung, die sich für ihn in zwei Formen verkörpert, welche sich wechselseitig aufeinander beziehen: der „skizzierte Diskurs“ und die „instrumentelle Datensammlung“.

Für den Diskurs gelten vier Kriterien:

- Interesse an substantieller Demokratisierung,
- Transparenz der paradigmatischen Gehalte der kursierenden Aussagen,
- keine bloße positivistische Abbildung des Bestehenden,
- keine Verschleierung gesellschaftlicher Herrschaftsansprüche (10, 105f.).

Für die Datensammlung gelten drei Kriterien:

- Transparenz: Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses für alle Beteiligten durch Offenlegung,
- Stimmigkeit: Vereinbarkeit von Zielen und Methoden,
- Der Forscher darf nicht bewußt verzerrend auf den Forschungsprozeß Einfluß nehmen (10, 123f.).

Beide Konzepte beinhalten bei näherem Hinsehen zumeist dieselben Anforderungen. Das MOSER-Kriterium ‚Stimmigkeit‘ ist bei KORDES durch ‚Repräsentanz‘ und ‚Adäquanz‘ weiter aufgegliedert. Andererseits können die MOSER-Kriterien der ‚Transparenz‘ der paradigmatischen Gehalte und des Forschungsprozesses nur mit gutem Willen bei

KORDES hineininterpretiert werden. Beiden Konzepten jedenfalls ist eigen, daß sie quasi als check-Liste formuliert sind, worin ein Bewertungsmaßstab, wann Relevanz nicht mehr hinreichend sichergestellt ist, noch nicht enthalten ist.

Auch gehen beide Raster dem praktischen Erfolgskriterium aus dem Wege. Handlungsorientierte Forschung hat „unmittelbar ablaufende Handlungsprozesse ... auf ein von den Beteiligten definiertes Ziel voranzutreiben“ (KRÜGER, KLÜVER, HAAG 9, 14). Demnach ist „Wissenschaftliches Handeln“ dann erfolgreich, wenn sich unter seinem Einfluß das Forschungsfeld im Sinn der moralisch-politischen Zielsetzungen des Forschungsprojekts verändert“ (HAEBERLIN 1, 665). Wie aber soll dieses Kriterium evaluiert werden?

Bereits an dieser kurzen Gegenüberstellung wird deutlich, daß eine Vermittlung von „operationalisierten“ Relevanzkriterien mit sozialer Realität derart, daß theoretisch angeleitetes Handeln im Forschungsfeld von den Beteiligten bzw. Betroffenen mit Hilfe dieser Kriterien beurteilt werden kann, bisher noch nicht möglich ist.

In der Anwendung seiner Relevanzkriterien auf die ‚Maschinenschlosser-Studie‘ kommt KORDES nun zu folgenden zentralen Thesen:

Das emanzipatorische Erkenntnisinteresse der Autoren wird zum guten Teil durch die restriktive Forschungsmethodik kompensiert. Bereits die Vorgehensweisen der Einzelstudien von LEMPERT/THOMSEN, OESTERREICH und OPPELT/SCHRICK/BREMMER besitzen zueinander keine Stimmigkeit. Nur bei den letztgenannten Autoren, deren Projektteil als erster publiziert wurde, wird der Anspruch deutlich, das individuelle Verhalten umfassend darzustellen. Dies steht im Einklang mit dem Verfahren der Monographie. Im 1. Band der Studie bilden traditionelle einbahnige Interviews die Grundlage der Analyse. Bei OESTERREICH (2. Band) etabliert sich das Überfahren des Probandes gar als durchgängiges Prinzip. In beiden Teilen der Studie werden die Betroffenen sowohl aus ihrem Lebenszusammenhang gerissen als auch gegeneinander isoliert, es bieten sich ihnen daher kaum Chancen, sich subjektiv „adäquat“ und „repräsentativ“ zu äußern, so daß die relevanten objektiven Problemlagen auch nicht sichtbar werden können. Um dies zu erreichen, hätte die Interaktion Forscher-Befragter durchgängig zu gegenseitigen Lernprozessen aktiviert werden müssen. Im Nachhinein hilft es da nichts, wenn die traditionelle statistische Auswertung handlungstheoretisch interpretiert wird. (In den bereits vorliegenden Besprechungen sind Ergebnis- und Methodenbeurteilung detaillierter nachzulesen) (3/5.)

Im Ergebnis stellt KORDES fest, daß der Anspruch der Forschungsgruppe, wissenschaftlich gesicherte Aussagen über die Konstitution von gesellschaftskritischem Bewußtsein zu gewinnen, nicht eingelöst wurde. Das Bemühen, die Ressourcen empirischer Sozialforschung ideologiekritisch zu nutzen, endet in einer relativen Irrelevanz der Forschungsprozesse hinsichtlich ihres Gegenstandsbereichs, der Kommunikation von Forscher-Erforschten und der Interpretationsmöglichkeiten der Probanden. Demzufolge sind die bildungspolitischen Empfehlungen der Autoren aus der Studie nicht schlüssig belegt. So aber ermöglicht die ‚Maschinen-Schlosser-Studie‘ kein erfolgskontrolliertes politisch-praktisches Handeln.

Bei einem derartigen Verfahren des Abcheckens von Relevanzkriterien wie bei KORDES besteht freilich die Gefahr, in denselben Fehler zu verfallen, der dem Positivismus eigen ist, wenn er seine Gültigkeitskriterien postuliert. Er setzt sie als ‚reine‘ Maßstäbe und disqualifiziert alle Aussagen bzw. Untersuchungsergebnisse, die ihnen nicht standhalten, wissenschaftlich zum ‚Nicht-Ereignis‘. Dabei unterschlägt er in der Regel die Tatsache, daß eben diese Gütekriterien (Objektivität, Reliabilität, Validität) von Voraussetzungen ausgehen, die in der sozialwissenschaftlichen Praxis wohl kaum gegeben sind (MOSER 10,

118). Um sich von idealisierten Ansprüchen freizumachen, müßte die Handlungsforschung z. B. berücksichtigen, daß die Trennung von Theorie, Empirie und Praxis sicherlich durch die gesellschaftlichen Verhältnisse selbst konstituiert wird. Die Herstellung ihrer gegenseitigen ‚Entsprechung‘ kann also nicht schon durch die Postulierung von Relevanzen ermöglicht werden.

Dieses Problem wurde deutlich bei der Schilderung der Entwicklungsphasen der MPI-Projektes durch THOMSEN. Die ‚Maschinenschlosser-Studie‘ erstreckte sich über fünf Jahre. In einem solchen Zeitraum können sich für jedwede Forschung sowohl die Rahmenbedingungen wie auch der theoretische Fundus gravierend ändern, so daß der Zeitfaktor ganz erheblich ins Forschungsdesign hineinspielt. Ebenso hat KLAFKI die Handlungsforschung auf dieses Problem der Kontinuität von Innovations- und Forschungsplan hingewiesen (HAEBERLIN 1, 671).

Etwa bildete für die Autoren der ‚Maschinenschlosser-Studie‘ das „Konstitutionsproblem“ nicht den Ausgangspunkt für das Projekt, es wurde lediglich in die Interpretation miteinbezogen. Theoretischer Ausgangspunkt war der Begriff der ‚beruflichen Autonomie‘. Die Überlegungen gingen zunächst dahin, berufliche Autonomie empirisch zu untersuchen, um aus dem Vorhandensein je spezifischer Autonomieeffekte im Laufe des beruflichen Werdeganges Rückschlüsse auf die Folgen beruflicher Sozialisation, besonders der beruflichen Erstausbildung zu ziehen.

Das theoretische Problem bestand also von vornherein darin, inwieweit die Ermittlungsbereiche, die empirisch zu thematisieren waren, nämlich

- der Berufsweg von Industriehilfswegarbeitern,
 - die betrieblichen Arbeitsbedingungen,
 - die Einstellungen der Betroffenen zu diesen Bedingungen
- tatsächlich einen Rückbezug zum Begriff der ‚beruflichen Autonomie‘ gestatteten.

Im psychologischen Teil der Studie wurde das Problem der Autonomie mangels geeigneter Alternativ-Vorgaben fußend auf der Tradition der Autoritarismus-Theorie angegangen. Autonomie sollte quasi als negatives Abbild des Autoritarismus gemessen werden. Damit war freilich Autonomie eingebunden in die Definition „kritische Distanz zu sozialen Sachverhalten“. Eine solche Definition führt notwendig dazu, daß Arbeiter, die Zufriedenheit mit ihrer Arbeit äußern, auch wenn sie betriebsdemokratische Vorstellungen besitzen, als nicht-autonom gelten. An der Bedeutsamkeit dieses Indikators sind aber nachträglich Abstriche zu machen, zumal – wie die Autoren inzwischen bemerkt haben – Arbeitsunzufriedenheit von Arbeitern nicht konkret artikuliert wird. Andererseits ist es durchaus sinnvoll, die Kombination von Arbeitszufriedenheit und betriebsdemokratischer Orientierung als adäquate Reaktion auf reale Handlungsmöglichkeiten zu interpretieren.

Durch die jeweilige Uminterpretation des ursprünglich berufspädagogischen Ansatzes in die Batterie soziologischer bzw. psychologischer Fragestellungen ist die MPI-Studie zweifellos nicht mehr auf pädagogische Verwendbarkeit hin angelegt. Überhaupt ist die Handlungsorientierung der Studie nicht unmittelbar praktisch-politisch gegeben, was für THOMSEN auch nicht zwingendes Element relevanter Forschung sein kann. Allerdings rechtfertigen sich die Kategorien und Ermittlungsbereiche aus dem emanzipatorischen Erkenntnisinteresse. Dadurch werden natürlich die Widersprüche zwischen den Beteiligten einzelwissenschaftlichen Konzeptionen nicht ausgeschaltet. So treten in diesem Fall Differenzen zwischen soziologischem und psychologischem Ansatz deutlich zutage, die u. a. auf die disparate Begrifflichkeit und Methodik beider Disziplinen zurückzuführen sind. Auch diese interdisziplinären Differenzen gehören zu den realen Einflußfaktoren

und damit zur Problematik, die Relevanz empirischer Bildungsforschung eindeutig zu bestimmen. Hier müssen konkrete Prioritäten gesetzt werden, z. B. ob man eine solche Kooperation auf Kosten der Geschlossenheit des designs bevorzugen will.

Ein forschungspraktischer Kompromiß steht auch hinter der Konzeption als Retrospektiv-Studie, da sich eine Panel-Studie nicht organisieren ließ.

Im Grunde wurden die ermittelten empirischen Daten als Material für letztlich theoretische Interpretationen verwandt, weil das Problem der theoretischen Vermittlung von Handeln und Bewußtsein nach Ansicht von THOMSEN nicht in der Empirie gelöst werden kann. Andererseits darf Theorie nicht zu einer Ebene höherer Dignität hypostasiert werden. Sie muß sich immer durch Bezug zu lebendiger Erfahrung wie auch durch die Organisation von Fakten zu Aussagen über Realität-Empirie ausweisen.

Eingestandenermaßen können nicht alle Mängel der ‚Maschinenschlosser-Studie‘ bloß aus den Umständen erklärt werden. So bleibt z. B. ein Unbehagen gegenüber den Kategorien betriebsdemokratischer Orientierung bestehen, insofern man nicht ausschließen kann, daß die Arbeiter und Angestellten auf andere Konstrukte betriebsdemokratischer Orientierung, die sich vielleicht mit den verwendeten nicht vertragen, in ähnlicher quantitativer Ausprägung geantwortet hätten. Die verwendeten Kategorien entstammen nämlich nicht dem Bewußtsein der Untersuchungspersonen, und es ist aus der Studie nicht zu erkennen, inwieweit die Erforschten selbst zur Operationalisierung dieser Kategorien beigetragen haben. Auch der prognostische Wert von Entscheidungen, zu denen der Befragte genötigt wird, obwohl die vorgestellte Situation ihm unreal erscheint, bleibt umstritten (vgl. die Einstellungen zur Arbeiterselbstverwaltung bei LEMPERT/THOMSEN 6, 211f.).

Man kann jedoch nicht den Autoren der ‚Maschinenschlosser-Studie‘ vorwerfen, daß ihnen diese Probleme der Forscher-Probanden-Kommunikation nicht bewußt gewesen seien. Wie die Ausführungen von THOMSEN über die umfangreichen Vorstudien bewiesen, kann auch die traditionelle Sozialforschung die Erforschten ernst nehmen. Sie diene keinesfalls – so erläuterte KÄRTNER seine Haltung zur Relevanz empirischer Methoden – notwendig und ausschließlich dazu, Herrschaftswissen für die Herrschenden bereitzustellen. Sowohl bei der Vorgehensweise der LEMPERT-Gruppe wie bei der Aktionsforschung handelt es sich „um eine Aktion und Intervention in politischer Absicht, die sich durch nichts rechtfertigt als durch diese politische Absicht selbst“ (KÄRTNER 7, 2). Darum ist eine empirische Methodik, die der erklärten und kontrollierten Bewußtseinsveränderung der Betroffenen entsagt, nach wie vor unerläßlich zur Gewinnung von verallgemeinerungsfähigem Grundlagenwissen für pädagogische Planung und Interventionen, – auch im Sinne der Handlungsforschung.

Das Relevanzproblem der ‚Maschinenschlosser-Studie‘ sieht KÄRTNER eher darin, inwieweit die theoretische Vermutung eines zentralen Zusammenhanges zwischen konkreter Arbeitserfahrung und gesellschaftlichem Bewußtsein in den Ergebnissen der Untersuchung sich bestätigt und welche Schlußfolgerungen hieraus für die Konstitutionstheorie kritischen Bewußtseins, für die Theorie der politischen Bildung und für an praktischer Veränderung interessierter pädagogischer Forschung zu ziehen sind.

Er vertritt die These, „daß die Maschinenschlosser-Studie insgesamt die sehr geringe Bedeutung dessen, was als „Arbeitsplatzerfahrung“ im engeren Sinne, nämlich als Ausfluß der konkreten alltäglichen Arbeitstätigkeit, bezeichnet werden kann, für die Formung gesellschaftlichen Bewußtseins erbracht hat. Sofern sich bedeutsame Einflüsse der Arbeitssituation ergeben, beziehen sie sich eher auf betrieblich-strukturelle Bedingungen des Arbeitsplatzes, insbesondere hierarchische Position und die damit

verbundenen Gratifikationen, Privilegien und außerbetrieblichen sozialen Konsequenzen, als auf die inhaltliche und stoffliche Natur der Arbeitstätigkeit“ (KÄRTNER 7, 6).

Die Relativierung des Einflusses der Arbeitserfahrung bedeutet aber nicht, daß sie für die Bewußtseinsbildung nicht mehr in Rechnung zu stellen sei. Die *Arbeitsplatz Erfahrung* im engeren Sinne muß vielmehr streng unterschieden werden *von der Gesamterfahrung der Arbeitssituation*“, „die aus der Bewältigung der spezifischen Herrschafts- und Kooperationsverhältnisse am Arbeitsplatz und im weiteren betrieblichen Kontext resultiert!“ (7, 12).

Die Arbeitsplatz Erfahrung erscheint eher als vermittelter Modifikator der betrieblichen Gesamterfahrung, die selber nicht losgelöst existiert von außerbetrieblichen und gesellschaftlichen Kontexten. Die Ergebnisse der ‚Maschinenschlosser-Studie‘ legen nahe, die Arbeitserfahrung nicht nur als Stimulus für Bewußtseinsbildung anzusehen, sondern sie vielmehr auf restriktive Momente der Bewußtseinsbildung zu untersuchen, „sofern sie dem Bewußtsein nichts hinzufügt, was nicht dort schon wäre, andererseits aber sehr wohl in der Lage scheint, Lernchancen abzuschneiden, wie wir aus andern Untersuchungen über die Folgen restriktiver Arbeitsbedingungen für die Persönlichkeitsentwicklung wissen“ (7, 12).

Durch diesen Wechsel der wissenschaftlichen Fragestellung wird die Forderung der politischen Bildung, an Arbeitsplatz Erfahrungen anzuknüpfen, keineswegs überflüssig. Für die pädagogische Forschung, die die erfolgreiche Gestaltung politischer Bildungsprozesse praktisch herbeiführen will, folgt aus der Sicht der Arbeitserfahrung als vermittelte Einflußgröße vielmehr der Auftrag, gesonderte Erfahrungsprozesse zu organisieren, „die die Arbeitsplatz Erfahrung in einem neuen Lichte erscheinen lassen und erst dadurch und gerade dadurch zu einer wirklichen, einer innovativen Erfahrung machen“ (7, 13). Eben hieraus ließe sich ein relevantes Ziel für Handlungsforschung ableiten.

3. Möglichkeiten handlungsorientierter Begleitforschung in der gewerkschaftlichen Weiterbildung

Welche Methoden- und Realisierungsprobleme bei Handlungsforschungs-Projekten auftauchen, die eine praktische Erweiterung betrieblicher Handlungskompetenz durch Aufarbeitung betrieblichen Handelns bewirken wollen, wurde am Beispiel einer Begleitforschung zur Curriculumentwicklung in der Betriebsräteschulung weiter erörtert. G. DYBOWSKI und W. THOMSEN stellten dieses Projekt der IG Metall vor (4). Dabei wurden vor allem Rahmenbedingungen, Forschungsaufgaben und Strukturprobleme bei der Gestaltung des für Handlungsforschung eminent wichtigen ‚offenen Diskurses‘ dargestellt.

Ziel der Wissenschaftlichen Begleitung, die einen bevorzugten Typus der Handlungsforschung verkörpert, war es, ein Curriculum zu erstellen, in dem das Handeln der Beteiligten selbst zum Lerngegenstand gemacht wird. Damit sollte die Abkehr von konventionellen Unterweisungen in arbeitsrechtlichen Fragen sichergestellt werden. Die Zielgruppe der Wissenschaftler waren die Dozenten der Funktionsträger-Seminare, mit denen das geforderte Curriculum gemeinsam erstellt werden sollte. Die Wissenschaftler sahen sich in diesem Prozeß mit folgenden Aufgaben konfrontiert:

Sie hatten die Voraussetzungen und Bedingungen der Interessenlage von Betriebsräten und Vertrauensleuten zu klären. Sie führten Unterrichtsbeobachtungen durch und

mußten die objektiven Anforderungen an die Teilnehmer sowie deren subjektive Voraussetzungen eruieren.

Schließlich mußten sie ein Kommunikationsmodell entwickeln und vertreten, das die gemeinsame Bearbeitung dieser Aufgaben und deren didaktische Umsetzung gewährleisten sollte.

Bei dieser Problemkonstellation befinden sich Begleitforscher und Dozenten-Zielgruppe in keiner wesentlich verschiedenen Lage, so daß „das Prinzip der permanenten Kommunikation zwischen allen Beteiligten“ (HAEBERLIN 1, 669) als essential der Handlungsforschung hier keine Schwierigkeiten aufzuwerfen scheint. Die besondere Stellung der Wissenschaftler könnte sich äußern

- dadurch, daß sie als ‚harter Kern‘ fungieren, der den Diskurs ständig vorantreibt (was nicht zwingend ist);
- dadurch, daß sie ein geschärfteres Problembewußtsein für die anstehenden Aufgaben mitbringen;
- dadurch, daß sie einen relativen Informationsvorsprung im Untersuchungsfeld schon aufgrund der Arbeitsteilung im Projekt behaupten.

Trotz dieser Unterschiede dürfte jedoch die diskursive Verständigung der Beteiligten möglich sein. Dennoch: ein Rollenkonflikt verbirgt sich in dem Gegensatz zwischen jenen, die die vordingliche Seminarpraxis überwinden wollen – zuallererst die Wissenschaftler, die zu diesem Zweck engagiert wurden, und jenen, die – selbst nach verbaler Zusicherung des Gegenteils – auf ihre (Unterrichts-)Erfahrung und den dabei eingeschliffenen Verhaltensweisen bauen, die schon deshalb als bewährt erscheinen.

Die Begleitforscher können sich also nicht mit einem verbalen Konsens über die Absichten der curricularen Innovationen begnügen, sondern müssen die Aushandlung dieses Konsenses als Aufklärungsprozeß organisieren, in dem die langjährige Verfestigung von „Erfahrungen“ und „Deutungsmustern“ der Praktiker aufgebrochen wird. Dies ist die Voraussetzung für alternatives Problemlösungsverhalten, ohne das neue Lehrpraktiken gar nicht erfolgreich erprobt werden können. Diese Aufklärung von Deutungsmustern und Überprüfung von darauf bezogenem Problemlösungsverhalten in der Begleitforschung stellt sich als Aufgabe genauso in der Betriebsräteschulung. Insofern beinhaltet der Diskurs als Methode der Forscher-Dozenten-Kooperation bereits die Qualifizierung für eine analoge Vorgehensweise in der Seminar Didaktik. Auch die Begleitforscher müssen sich diesem Verfahren unterwerfen, da sonst die Kommunikation über die vorhandenen Deutungsmuster abbrechen würde. Die Kooperation verläuft also nach Darstellung von DYBOWSKI nach dem Prinzip forschenden Lernens. Wissenschaftliche Begleiter und Dozenten lernen wechselseitig voneinander. Die Ergebnisse dieses Lernprozesses finden ihren Niederschlag in der Darstellung des Curriculums. Die wissenschaftlichen Begleiter können nur sehr begrenzt arbeitsteilig und monodisziplinär arbeiten. Von ihnen werden Antworten zu Problemen und Fragen aller Art erwartet.

Das Grundschema der Kommunikation sieht wie folgt aus: Der von den Dozenten zunächst auf die Wissenschaftler projizierte Handlungs- und Erwartungsdruck wird von den Wissenschaftlern als Problem an die Dozenten zurückgespielt. Aus den daraus entstehenden Antworten werden neue Fragen für die Wissenschaftler, deren Beantwortung wieder als Problem eingegeben wird usw. Das Verfahren entspricht einer Gruppendiskussion mit Grundreiz und Zwischenfragen.

Im Verlauf der Kooperation von Forschern und Dozenten ergaben sich drei typische Transformationsprozesse:

- a) Die wissenschaftliche Begleitung ermittelt und analysiert Deutungsmuster, Problemlösungsmuster und Bildungserwartungen der Seminarteilnehmer und setzt die Ergebnisse in strukturierte Informationen um, die unmittelbar von den Dozenten aufgenommen und verwendet werden können. Über diese Informationen findet zwischen den Mitgliedern der wissenschaftlichen Begleitung und den Dozenten ein offener Diskurs statt.
- b) Die wissenschaftliche Begleitung arbeitet theoretische Analysen über den Zusammenhang zwischen Teilnehmergebungen und Curriculumkonstruktionen aus und setzt die Ergebnisse in praktische Vorschläge für die Seminardurchführung um. Diese Vorschläge sind ebenfalls Gegenstand eines Diskurses zwischen wissenschaftlichen Begleitern und Dozenten.
- c) Die wissenschaftliche Begleitung ermittelt die Erfahrungen und das Problembewußtsein der Dozenten und anderer Sachverständiger, interpretiert diese Informationen auf der Folie sozialwissenschaftlicher und erziehungswissenschaftlicher Wissenssysteme und bietet den Dozenten unterrichtsstrategische Vorschläge an, die mit dem Curriculummodell kompatibel sind (4).

Im vorgestellten IGM-Projekt bestand der erste Arbeitsschritt darin, das Prinzip der Teilnehmerorientierung und die Funktion des ‚Anschlußlernens‘ (Teilnehmer erfahren Weiterbildung als eine Aufnahme ihrer bereits vorhandenen realen Probleme) zu diskutieren.

Mit diesem nicht problemlosen Schritt wurde erreicht, daß die anfängliche Abwehr der Teilnehmerorientierung als vermeintlichem Störfaktor für den Seminarstoff allmählich aufgebrochen wurde.

Diese verlangt, die Bildungsintentionen und -erwartungen der Teilnehmer in der Weiterbildung aufzunehmen und zum Gegenstand des Lernprozesses zu machen.

Daraus resultierte der 2. Schritt, in dem geklärt werden sollte, *welche* Erwartungen bei den Teilnehmern anzutreffen seien. In der Erarbeitung dieses Problems wurde die Einsicht erzielt, daß eine bloße Teilnehmerbefragung von Fall zu Fall durch Einsammeln spontaner Interessenbekundungen hierfür nicht ausreicht. Die Intentionen der Teilnehmer sind vielmehr nur zu erkennen und zu interpretieren, wenn man die Deutungsmuster aufhellt, mit denen die Teilnehmer die objektiven Handlungsanforderungen und ihre eigenen Kenntnisse und Fähigkeiten wahrnehmen und bewerten. Ergebnis dieser Diskussion war folglich die Anerkennung der Deutungsmuster als *strukturierendes Kriterium des Lernprozesses*. ‚Stoff‘ des Seminars sind Sachverhalte (politische und professionelle Inhalte), an denen Deutungsmuster abgearbeitet werden. Freilich nicht im Sinne formaler Bildungstheorie, vielmehr mit dem Ziel, die politische Kompetenz der Beteiligten in konkreten identifizierten Situationen betrieblicher Interessenvertretung zu erhöhen. Diesem Verständnis inhärent ist ein Wandel in der Rolle des Lehrenden; von einem, der vorrangig unterweist, zu einem, der vorrangig Artikulation ermöglicht. Auch in diesem Punkte mußten bei den Dozenten eigene Deutungsmuster aufgebrochen werden, da sie aus dem Zwang, immer schnell die richtige Antwort parat zu haben, häufig die Phantasie der Seminar-Diskussion hemmten.

An dieser Stelle sind bereits die Inhaltsquellen des neuen Curriculums entwickelt:

- die Teilnehmererwartungen,
- die Deutungsmuster der Teilnehmer in bezug auf die Handlungssituation und ihre beste Bewältigung,

- die objektiven Handlungsanforderungen an die Teilnehmer und die sie konstituierende Handlungssituation.

Oberflächlich betrachtet kann die Vorab-Analyse von objektiven Handlungsanforderungen in spezifischen Handlungssituationen den Eindruck erwecken, als würde die Entscheidung über die zulässigen Erwartungen der Teilnehmer bereits fallen, bevor jene sich noch zu Wort melden konnten. Die Analyse von Handlungsbedingungen dient aber als Curriculummaterial, damit die Teilnehmer ihre eigenen Interessen besser identifizieren, differenzierter reflektieren und produktiv entwickeln können. Die Erörterung von Qualifikationen, die zur Bewältigung bestimmter betrieblicher Situationen nötig sind, bleibt immer dem Seminarverlauf vorbehalten.

Zwangsläufig führt die Untersuchung der Handlungssituation zur *theoretischen* Auseinandersetzung mit dem Bewegungsspielraum des Betriebsrats. Im wesentlichen kommen hierfür zwei Erklärungsansätze in Frage:

- die Konflikttheorie,
- die Pluralismus- oder Integrationstheorie.

Die Betriebsräte müssen sich im Verlaufe ihrer Tätigkeit auf eine dieser Positionen einlassen, wenn sie ihren widersprüchlichen Status behaupten wollen. Sie stehen gegenüber der Belegschaft unter Erfolgszwang, sind aber gleichzeitig durch das BetrVG an den Unternehmer gebunden. Die Betriebsräte müssen also dazu befähigt werden, daß sie ihre Entscheidung hinterfragen und ihre Legitimation überprüfen können.

Als Elemente einer handlungsrelevanten Didaktik der Weiterbildung haben sich schließlich herausgebildet:

- Der Lernprozeß muß (auf der Grundlage der Lerntheorie GALPERINS) organisiert werden wie ein Forschungsprozeß.
- Eine Entscheidung über die Definition von „Aufklärung“ kann nur im Konsens der Teilnehmer fallen.
- Theoretische Explikationen der Lehrer allein werden nicht handlungsrelevant.
- Im Ergebnis eines Kurses kann mindestens eine kognitive Aufklärung über alternative Strategien von Interessenvertretung erreicht werden.

Gegen dieses Ergebnis läßt sich einwenden, daß eine solche Konzeption wiederum im kognitiven Ansatz stecken bleibt und gar keine echte Handlungsqualifikationen vermittelt. Wie aber können sich dann neue Deutungsmuster stabilisieren? DYBOWSKI/THOMSEN halten diesem Vorwurf entgegen, daß womöglich „fortschrittliche“ Deutungsmuster noch schneller zusammenbrechen, wenn man die Teilnehmer von Gewerkschaftsschulungen mit einem unkontrollierbaren Handlungsdruck auflade. Zwar kann dies in der kollektiven Situation des Seminars relativ leicht erreicht werden; nach Rückkehr in den Betrieb, wo der Teilnehmer meistens isoliert und ohne Hilfestellung seine Praxis organisieren muß, kann dies zu einer totalen Verunsicherung führen bzw. zu einem Fiasko vor der Belegschaft.

Im übrigen läßt sich die Vermittlung spezifischer Handlungsqualifikationen wohl kaum völlig von dem Ort ihrer Bewährung loslösen. Auch gehört zweifellos eine Erfolgsuntersuchung dazu. Man muß aber bedenken, daß die Erfolgskontrolle im Lernfeld wesentlich leichter herzustellen ist als im Funktionsfeld. So kann das Kriterium des praktischen Erfolges von Verhaltensänderungen, das neue Deutungsmuster für ihre Existenz in der Tat benötigen, zwar gefordert, aber unter den Rahmenbedingungen gewerkschaftlicher Weiterbildung nach BetrVG kaum realisiert bzw. relevant werden.

Hier zeigt sich, daß die Konstruktion von Relevanzkriterien für die Aktionsforschung nicht bloß ein Methodenproblem ist, sondern unter dem Erkenntnis- und Handlungsinteresse derartiger Ansätze betrachtet – eine Frage, die wesentlich mitbestimmt wird von den restriktiven politischen Determinanten, denen diese Forschung – wie jede andere kritische Sozialforschung auch – unterliegt.

4. Das Problem ‚herrschaftsfreier Kommunikation‘ in der empirischen Bildungsforschung

Als unbestrittenes Postulat der empirischen Bildungsforschung hatte sich im Verlaufe der Diskussionen die Forderung herausgestellt, sie habe die Menschen, an denen und für die sie Bildungs- und Sozialisationsprozesse untersuche, von der Objekt-Rolle zu emanzipieren, welche ihnen der Empirismus aufzwingt.

Läßt sich dieses Programm tatsächlich realisieren, so wie es die Handlungsforschung für sich in Anspruch nimmt? Ihre Vertreter lehnen die Trennung zwischen Forschungsobjekt und analysierenden Wissenschaftlern, wie sie zur Anwendung solcher Methoden wie Test oder standardisierte Befragung gehört, ab, weil dadurch Versuchspersonen bewußt in einem Zustand geplanter Unaufgeklärtheit gehalten werden (HAEBERLIN 1, 662). Dies wird aber nicht als eine positivistische Verkürzung empirischer Methoden angesehen, sondern ist angeblich zwangsläufige Konsequenz der etablierten Methoden, weil sie auf Isolierung der Probanden und statische Betrachtung abgestellt sind, eben weil sie grundsätzlich Personen als Objekte behandeln. Die Handlungsforschung dagegen will die im Forschungsfeld handelnden Subjekte als gleichberechtigte Partner an der Festlegung der Forschungsziele, der Methoden der Erkenntnisgewinnung und der Entwicklung einer Veränderungsstrategie beteiligen. MOLLENHAUER bestreitet jedoch, daß in diesem Konzept das anrühige „Zum-Objekt-Machen“ überwunden ist. „Ohne solche Distanzierung, ohne das „Zum-Objekt-Machen“ dessen, worauf sich der Erkenntnisvorgang richtet, kommt letzterer überhaupt nicht zustande“ (MOLLENHAUER 1, 690). Gerade weil die Handlungsforschung sich als Instrument praktischer Bewußtseinsveränderung begreift, muß sie im Forschungsprozeß Ideologiekritik leisten. Wie aber soll dies möglich sein, „wenn nicht um den Preis des Zum-Objekt-Machens derjenigen Population, der ich Ideologien nachweisen möchte“ (dasselbst).

Nichts anderes z. B. geschieht in dem dargestellten IGM-Projekt, wenn die Begleitforscher Deutungsmuster der Dozenten aufbrechen wollen, um sie über die Bedeutung didaktischer Prinzipien wie Teilnehmerorientierung auszuklären. Produziert deshalb diese Kommunikation Entmündigung? Im Gegenteil! Warum sollte aber die Entmündigung der Subjekte automatisch einsetzen, wenn die Regeln der Forschung stärker formalisiert, wenn das Untersuchungsfeld bewußt als Forschungsobjekt betrachtet wird? Es erscheint vielmehr unfruchtbar, gegen die empirischen Methoden als solche den pauschalen Vorwurf der Entmündigung zu erheben. „Die Bedingungen, unter denen Menschen kreativer, autonomer, kritischer zu handeln in der Lage sind, haben ... seit je interessiert – und eben solche Veränderungen waren Gegenstand klassischer empirischer Untersuchungen“ (MOLLENHAUER 1, 688). Dabei hat sich das ganze Methodenarsenal entwickelt, dessen sich auch die Handlungsforschung bedient. Und dieses komplexe Instrumentarium beweist auch, daß die sozialwissenschaftlichen Methoden keine exakte

Verpflanzung naturwissenschaftlicher Empirie darstellen, wie es das positivistische Dogma von der Gleichartigkeit aller wissenschaftlichen Methoden verspricht.

Objekt-Status und Entmündigung gehören nicht notwendig in der Empirie zusammen. Wenn also die Handlungsforschung den ‚freien Diskurs‘ gegen die autoritäre Empirie favorisiert, dann verfällt sie leicht dem idealistischen Anspruch, alle an diesem Diskurs Beteiligten schlechthin zu selbstbestimmten Forschern zu erklären. Womöglich behindert gerade die Formel von der herrschaftsfreien, egalitären Kommunikation die offene Reflexion der realen Differenz zwischen Forscher und Erforscher, ja schleicht sich unter diesem Deckmantel eine noch subtilere Form von Manipulation in die Forschungspraxis (H. HEID), als sie bereits in Meinungsbefragungen von Werbeagenturen betrieben wird. Z. B. sind standardisierte Befragungen längst Bestandteil der Alltagserfahrung geworden, was eher Mißtrauen und Skepsis denn gläubiges Staunen bei Befragungspersonen produziert hat. Die Manipulationskraft empirischer Methoden – innerhalb der Befragungssituation und bei der Verwendung der Ergebnisse – kann durchaus erkannt werden.

Wenn die Handlungsforschung die Ineinssetzung vom Empirie und Empirismus aufgibt und sich von der teilweise noch vorhandenen Empiriefindlichkeit löst, dann könnte sich dies vorteilhaft auf die weitere Klärung des Theorie- und Praxisbegriffs auswirken, die wiederum die Erwartungen an den Diskurs im Forschungsfeld und an die Veränderung von Praxis beeinflussen.

Das eigentlich exclusive Merkmal der Handlungsforschung ist wohl nicht der Einsatz einer besonderen empirischen Methode, sondern die besondere Organisation des Forschungsdesigns, nämlich die Gestaltung des Forschungsprozesses als kontrollierten Lernprozeß von Forschern und Erforschten, der gemeinsam in emanzipatorische gesellschaftliche Praxis umgesetzt werden soll. Die Untersuchung von Bewußtseins- und Bildungsprozessen – Gegenstand der Bildungsforschung – kommt dieser Konzeption geradezu entgegen. Auch hier hilft jedoch die Formel von der ‚Herrschaftsfreien Kommunikation‘ oder der Aufhebung der Trennung von Forscher und Erforschem nicht viel weiter. Selbst bei handlungsorientierter Begleitung von Curriculumprojekten, wo die Konstellation Bildungsforscher-Lehrer noch am ehesten eine wissenschaftliche Verständigung zu gewährleisten scheint, treten erhebliche Probleme bei der Vermittlung von Lernprozessen der Forscher mit Lernprozessen der Praktiker auf. Dies resultiert einmal aus praktischen Problemen der Kooperation. KLAFKI weist darauf hin, daß es illusionär ist, zu glauben, Lehrer, die in einem Curriculumprojekt mitarbeiten und gleichzeitig ihren Unterricht leisten müssen, könnten an der Aufarbeitung aller anfallenden Probleme und Aufgaben voll beteiligt werden. (WELLENREUTHER 2, 349). Darüber hinaus dürften sich die Lernformen von Wissenschaftlern und Unterrichtspraktikern unterscheiden. Der offene Diskurs muß hier nicht die Tür zur Verständigung öffnen, sondern kann die Praktiker sogar in ihrem Wunsch nach Handlungsrezepten frustrieren und damit ihre Kommunikationsbereitschaft blockieren. Wenn nicht gar die Praktiker bei dem unausgesprochenen Vorurteil bleiben, die Forscher seien wohlmeinende ‚Spinner‘.

Wieviel mehr verkompliziert sich die Kommunikation, wenn Forschungsgruppen und Zielgruppen durch schichtenspezifische Sozialisation getrennt oder durch die Differenz ihrer sozialen Integration (Gastarbeiter, Resozialisierung von Erwachsenen). Diese Probleme lassen sich nicht bloß durch ein Organisationsmodell von Diskursen lösen, sondern verlangen die Ausarbeitung von Lernkonzepten, die von den Bildungsforschern in die Forschungskommunikation eingebracht werden. Dabei kommt es nicht darauf an, den besonderen Einfluß des Handlungsforschers in der Zielgruppe herunterzuspielen, sondern die Lernkonzepte wissenschaftlich zu legitimieren und sie durch Veröffentlichung

demokratischer Kontrolle zugänglich zu machen. Diese Forderung verweist darauf, daß Handlungsforscher und Betroffene über den Kreis der unmittelbar Projektbeteiligten hinaus kommunizieren müssen, andernfalls Handlungsforschung sich in einen „Diskussionskäfig“ verwandelt (WELLENREUTHER 2, 348).

Ferner: Der Primat emanzipatorischer Veränderungen kann in Widerspruch geraten mit den Interessen der Zielgruppen, wie ihn manche Handlungsforscher vertreten: „Forschungsfragen von Aktionsforschung sind aus einem Zielsystem abzuleiten, das Ausdruck des Kompromisses der Interessen aller am Handlungssystem Beteiligten ist“ (KRÜGER/KLÜVER/HAAG 9, 20). Es ist sicher zu begrüßen, wenn der Forscher seine Untersuchungsfragen nicht intuitiv in Einsamkeit und Freiheit entwickelt, sondern diese sich aus realen Problemen gesellschaftlicher Praxis – besonders von Lohnabhängigen – diktieren läßt und zu diesem Zweck seinen eigenen sozialen Kontext verläßt. Dennoch: der offene Diskurs an sich garantiert noch nicht die Entfaltung emanzipatorischer Interessen und relevanter Forschungsziele. Was aber, wenn die partikularen Interessen einer Zielgruppe (z.B. eine Arbeitergruppe, mit den Möglichkeiten einer humanen Arbeitsorganisation entwickelt und realisiert werden sollen) emanzipatorischen Interessen oder allgemeineren sozialen Forderungen (etwa den sozialpolitischen Interessen der ganzen Belegschaft) entgegenstehen? Eine Verabsolutierung solcher Gruppeninteressen könnte den emanzipatorischen Anspruch des Handlungsforschungsdesigns ad absurdum führen.

Hier muß also ein Aufklärungsprozeß initiiert werden, den die Handlungsforscher ganz bewußt als Lernprozeß zu organisieren hätten. Dabei könnte es sogar nötig werden, den Diskurs der unmittelbaren Beteiligten zu öffnen für andere Zielgruppen (die etwa die Auswirkungen der „spalterischen“ Ziele der Projektgruppe auf andere Betroffene verdeutlichen). Auch in diesen Situationen sind die Wissenschaftler auf ein bereits vorhandenes oder von ihnen zu entwickelndes Konzept der Beurteilung der im Untersuchungsfeld vorhandenen Interessen (vgl. das Problem der Deutungsmuster im IGM-Projekt) und der Aufklärung über diese Interessen (Lernkonzept) angewiesen. Werden statt dessen nur aus je vorfindlichen Interessen bzw. Erfahrungen die Untersuchungsziele, Handlungsinterpretationen und Veränderungsstrategien abgeleitet, so verfielen die Handlungsforschung einem induktiven Empirismus, der sich wohl kaum über den logischen Empirismus erheben darf.

Dennoch gilt als Voraussetzung für die Veränderung von Praxis im Rahmen von Handlungsforschung, daß sie von den Betroffenen gewollt sein muß (MOLLENHAUER). Die Erreichung dieser Übereinstimmung in der Forschungskommunikation kann nicht nur durch ein Diskussions- und Kompromißverfahren gesichert werden. Die Handlungsforschung sollte weiter gehen und stärker als bisher für die Gestaltung von Diskursen die Lerntheorie (besonders die Lernhandlungstheorie) nutzbar machen. Dabei käme es vor allem auf die Ermittlung von Lernchancen von Arbeitern und Arbeiterjugendlichen innerhalb und außerhalb des Arbeitsprozesses bzw. der beruflichen Sozialisation an, die in Handlungsforschungsprojekten systematisch entwickelt werden könnten.

Dies bedeutet nun keineswegs, daß die Wissenschaftler empirische Bildungsforschung benutzen, um sich endgültig als professionelle ‚Emanzipateure‘ – wie dies die Kritische Theorie nahelegt – der Arbeiterbewegung aufzunötigen. Die Praxis der Handlungsforschung bleibt eine wissenschaftliche Praxis – ‚vor Ort‘ und demokratisch zu organisieren, die sich als *ein* Moment in einer breiteren Bewegung zur Solidarisierung von Wissenschaft mit den Interessen der arbeitenden Menschen begreifen muß, sozusagen eine Popularisierung demokratischer Bildungspolitik auf dem Wege exemplarischer Realisierungsversu-

che in Praxisfeldern im Gegensatz zur traditionellen Vorstellung der Sozial- und Bildungswissenschaften über Politikberatung, deren behauptete Praxisrelevanz (Fragwürdigkeit wurde eingangs schon als wissenschaftstheoretisches Problem erörtert) durch das Scheitern des Deutschen Bildungsrates erneut praktisch widerlegt wurde. Wollten sich die Handlungsforscher jedoch nur – frustriert von ihrem mangelnden Einfluß auf die Bildungspolitik – im Diskurs mit den Betroffenen wenigstens von diesen die Würdigung ihrer Fortschrittlichkeit erwirken, so wäre die ironische Schlußbemerkung von H. LANGE im Arbeitskreis 14 angebracht: Die Handlungsforscher wollen nur ihr schlechtes Gewissen gegenüber den Arbeitern beruhigen!

Literatur

- (1) Aufsätze zum Verhältnis von empirisch-analytischer Sozialforschung und Handlungsforschung in: Zeitschrift für Pädagogik Heft 5/1975. Autoren: HAEBERLIN – BLANKERTZ/GRUSCHKA – MOLLENHAUER/RITTELMAYER. Vgl. auch: GRUSCHKA, A. (Hrsg.): Ein Schulversuch wird überprüft – Das Evaluationsdesign für Kollegstufe NW als Konzept handlungsorientierter Begleitforschung. Kronberg 1976.
- (2) Aufsätze zur Fortführung dieser Diskussion in Zeitschrift f. Pädagogik Heft 3/1976. Autoren: GSTETTNER – HOHENADEL – WELLENREUTHER – MOSER – RATHMAYR – AUERNHEIMER.
- (3) BLANKERTZ/KORDES: Beruflicher Werdegang und gesellschaftliches Bewußtsein, Z. f. Päd. 1975, S. 285 ff.
- (4) DYBOWSKI/THOMSEN: Praxis und Weiterbildung, Untersuchung über Voraussetzungen und Bedingungen der Weiterbildung von betrieblichen Interessenvertretern. Bericht über die Wiss. Begleitung des Seminars für Funktionsträger § 37 Abs. 7 BetrVG, Bildungsarbeit. Manuskript, Berlin 1976.
- (5) EHRKE, M.: Was ist gesellschaftliches Bewußtsein? b:e 8/1975, S. 64ff.
- (6) LEMPERT/THOMSEN: Berufliche Erfahrung und gesellschaftliches Bewußtsein. Stuttgart 1974.
- (7) KÄRTNER, G.: Anmerkungen zur Maschinenschlosser-Studie. Manuskript, München 1976.
- (8) KORDES, H.: Relevanzkritik und Relevanzqualifizierung empirischer Untersuchungen. Manuskript, Münster 1976.
- (9) KRÜGER/KLÜVER/HAAG: Aktionsforschung in der Diskussion. Soziale Welt, Heft 1/1975, S. 1 ff.
- (10) MOSER, H.: Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften. München 1975.
- (11) OESTERREICH, D.: Autoritarismus und Autonomie. Stuttgart 1974.
- (12) OPPELT/SCHRICK/BREMMER: Gelernte Maschinenschlosser im industriellen Produktionsprozeß, Max-Planck-Institut f. Bildungsforschung, Reihe Studien und Berichte, Berlin 1972.