# Call for Replies ‚Überwindung des Wissenschafts-Praxis-Problems?'

für **Debatte.** Beiträge zur Erwachsenenbildung 2020 · Jg. 3 · Heft 1

In der vorliegenden Ausgabe der Zeitschrift *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung* kündigen wir einen Beitrag an, der – neben den in dieser und den vorherigen Ausgaben veröffentlichten Beiträgen – explizit zum Debattieren über unterschiedliche Formen von Repliken einlädt. Mit dem *Call for Replies* rufen wir interessierte Autor*innen auf, sich mit diesem Beitrag auseinanderzusetzen und ihren Standpunkt zum angesprochenen Thema darzulegen. Dieser Beitrag und die dazugehörigen Repliken erscheinen dann gemeinsam in der kommenden Ausgabe.

Der vorliegende *Call for Replies* bezieht sich auf den Beitrag ***Fallinterpretationen zwischen Theorie- und Anwendungsbezug. Zum praktischen Nutzen wissenschaftlicher Erkenntnis am Beispiel der qualitativen Kurs- und Unterrichtsforschung*** von Frank Beier, Franziska Wyßuwa und Elisa Wagner, der im kommenden Heft 1 (3. Jg.) der *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung* im Sommer 2020 erscheinen wird. Frank Beier, Franziska Wyßuwa und Elisa Wagner antworten auf die Frage nach der Überwindung des Wissenschafts-Praxis-Problems mit der Forderung nach Theorie und belegen diese Forderung mit Erkenntnissen aus der qualitativen Kursforschung. Sie kündigen ihren Beitrag daher wie folgt an:

Der praktische Nutzen wissenschaftlicher Erkenntnis wird nicht nur zwischen (Erwachsenenbildungs-)Wissenschaft und ‚Praxis' kontrovers diskutiert. Auch innerhalb der verschiedenen Ansätze – insbesondere zwischen, aber auch innerhalb qualitativer und quantitativer Forschung – bleibt umstritten, welche Konsequenzen sich aus wissenschaftlichen Studien ziehen lassen. Wissenschaftliche Methoden sind letztlich nicht darauf ausgerichtet, Handlungsprobleme aus empirischen Feldern zu lösen, sondern lediglich darauf, Daten zu generieren, die einen epistemischen Wert für Theorien haben.

Die Aufgabe der Wissenschaft ist die korrekte und zunehmend exaktere Beschreibung der Welt. Wissenschaft ist selbst eine eigene Praxis *sui generis*. In dieser entstehen ganz eigene herausfordernde Probleme, die die Akteur*innen des Handlungsfeldes Lehre häufig gar nicht betreffen. Diese wohl unvermeidliche Diskrepanz unterschiedlicher Handlungslogiken wird von keinem Forschungsansatz bestritten. Diskrepanzen gibt es jedoch darin, welchen Wert Forschungsergebnisse für praktische Handlungsfelder haben können: (a) Zum einen werden Grundlagen- und Anwendungsforschung unterschieden. Letztere hat sich in den Erziehungswissenschaften vor allem in der sogenannten Aktionsforschung und den *Design-Based-Research* Ansätzen durchgesetzt. (b) Zum anderen gibt es zwischen den methodologischen Paradigmen der quantitativen und qualitativen Kurs- und

Unterrichtsforschung grundlegend unterschiedliche Perspektiven.

Ad a) Ansätze der Aktionsforschung argumentieren für einen stärker diskursiven Einbezug von Praktiker*innen in den Forschungsprozess selbst. Die beforschten Handlungsfelder (z. B. Schulen, Weiterbildungsträger, Unternehmen) werden dabei z. T. in die Konstruktion des Forschungsdesigns einbezogen und bestimmen mit, welche Daten erhoben werden und wie Forschungsergebnisse zu interpretieren sind. Bereits in den 1980er Jahren standen diese Ansätze deshalb in der Kritik, die Grenzen von Wissenschaft und anderen Handlungsfeldern zu vermischen (Altrichter & Gstettner 1993). Auch neuere, partizipative Ansätze in der qualitativen Evaluationsforschung bemühen sich um einen stärkeren Einbezug der erforschten Praxis. Dies ist für die Wirkung von Evaluationsstudien möglicherweise notwendig, es verändert dennoch nicht die Logik wissenschaftlicher Theorieproduktion. Wir möchten im Gegensatz argumentieren, dass wissenschaftliches Wissen unabhängig seiner Kommunikation und partizipativen Struktur im Forschungsdesign einen praktischen Nutzen besitzt. Dies hängt letztlich selbstverständlich auch von Rezeptions- und Professionalisierungsprozessen ab, über deren Verläufe und normative Basis es im Bereich der Pädagogik noch viele offene Fragen gibt.

Ad b) Die quantitative Kurs- und Unterrichtsforschung versucht i. d. R. mithilfe empirischer Studien die wesentlichen Einflussfaktoren gelingender Lehr-Lernarrangements möglichst exakt zu fassen (z. B. Klarheit und Strukturiertheit, Teilnehmer*innenorientierung, kognitive Aktivierung) und damit Steuerungswissen bereitzustellen. Aus dieser Forschungslogik heraus erscheinen Ansätze als defizitär, die das komplexe Zusammenspiel verschiedener Einflussfaktoren nicht differenzieren und nicht statistisch kontrollieren.

In qualitativen Studien wird argumentiert, dass die Theoriesprache quantitativer Kurs- und Unterrichtsforschung defizitär ist und der Komplexität von Unterricht und ihren zugrundeliegenden Handlungslogiken nicht gerecht wird. Entsprechend ist auch der praktische Nutzen dieser statistisch komplexen Ansätze gering. Dies hat zwei Ursachen: Zum einen lassen sich die abstrakten Variablenstrukturen nicht direkt in konkrete pädagogische Handlungssituationen übertragen. Das Wissen darüber, dass kognitive Aktivierung lernfördernd ist, gibt noch keine Auskunft darüber, wie genau kognitiv aktivierender Unterricht durchgeführt werden kann. Zum anderen beziehen sich statistische Analysen auf Durchschnittswerte großer Stichproben, während pädagogische Handlungen immer auf den Einzelfall bezogen sind. Dies entspricht dem von Werner Helsper (2004) als Subsumptionsantinomie bezeichneten Spannungsfeld pädagogischen Handelns. In der Konsequenz betonen qualitative Studien zur Unterrichts- und Kursforschung ihren offenen und damit reflexiven Charakter, der einen spezifisch fallanalytischen Blick auf Lehr-Lern-Situationen und damit eine besondere Art des Reflexionswissens bereitstelle (z. B. Dausien 2007). Ob es jedoch tatsächlich gelingt, solcher Art Wissen bspw. über akademische Lehrveranstaltungen mit qualitativer Forschung an angehende Pädagog*innen weiterzugeben, bleibt vor dem Hintergrund empirischer Begleitforschung

durchaus umstritten (Kunze 2017; Feindt & Broszio 2008).

In unserem Beitrag möchten wir dafür argumentieren, dass der praktische Nutzen qualitativer Forschung in der qualitativen Kurs- und Unterrichtsforschung weder in dessen kasuistischer Funktion (Ohlhaver 2011) im Sinne der Konstruktion pädagogischer Gelingensbedingungen und Szenarien, noch in der Schulung eines reflexiven Blicks, sondern allein im theoretischen Ertrag liegt, den qualitative Forschung ermöglicht. Die Methodologie qualitativer Rekonstruktion mit pädagogischen Handlungssituationen gleichzusetzen, wie dies Ulrich Oevermann (1996) postuliert, würde aus unserer Sicht auch in seiner reduzierten Form zu einer permanenten Überforderung von Dozent*innen oder Lehrer*innen führen. Hier käme es zum viel zitierten ‚Tausendfüßlersyndrom' der Lehrperson, die praktisch nicht handlungsfähig wäre, würde sie über jeden ihrer Schritte reflektieren (Neuweg 2017). Anders als der *common sense* des Ansatzes des Forschenden Lernens (Fichten 2010), behaupten wir, dass Lehren und qualitativ Forschen nur sehr wenig gemein haben. Zudem bleiben wir Ansätzen (insbesondere den dann notwendigen normativen Implikationen) kritisch gegenüber, die aus qualitativen Daten pädagogische Handlungsempfehlungen entwickeln möchten (Beier & Wyßuwa 2016; Beier 2019).

An zwei Fallbeispielen aus Forschungsprojekten werden wir zeigen, dass der praktische Nutzen der analytischen Fallinterpretationen vor allem in der Kondensierung theoretischer Begrifflichkeiten und empirischer Konzepte liegt, die letztlich für die pädagogische Praxis eine wichtige Bedeutung erlangen. Dies kann vor allem dann geschehen, wenn die Strukturen des Lehrens und Unterrichtens deutlich herausgearbeitet werden. Anders, als in der gängigen Forschung zum (kursbasierten) Lernen Erwachsener üblich, ist deshalb der kontrastive Vergleich zu anderen Bildungsbereichen (insbesondere Unterricht) besonders fruchtbar.

Im Artikel werden daher die feinen Mechanismen sozialer Mikropraktiken beispielhaft angedeutet, um Einsichten in die univariate und bereichsübergreifende Logik pädagogischer Handlungen zu liefern. Ihr praktischer Mehrwert besteht gerade darin, dass diese Prozesse und Mechanismen auch im Handlungsvollzug erkennbar sind, wenn deren soziale Konstitutionsprozesse durch qualitative Forschung einmal verstanden wurden.

Die Überwindung des Wissenschafts-Praxis-Problems heißt aus unserer Sicht deshalb vor allem: Theorie!

## Literatur


Altrichter, H. & Gstettner, P. (1993). Aktionsforschung – ein abgeschlossenes Kapitel in der Geschichte der deutschen Sozialwissenschaft?. *Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau*, (26), 67–83.

Beier, F. (2019). Überlegungen zu einer reflexiven Normativität in der pädagogisch-qualitativen Forschung. In W. Meseth, R. Casale, A. Tervooren & J. Zirfas (Hrsg.), *Normativität in der Erziehungswissenschaft* (S. 345–364). Wiesbaden: Springer Verlag.

Beier, F. & Wyßuwa, F. (2016). Präskriptive und reflexive Erkenntnisinteressen in der

qualitativen Kurs- und Unterrichtsforschung. In I. Miethe, R. Kreitz & A. Tervooren (Hrsg.), *Theorien in der qualitativen Bildungsforschung - Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung* (S. 84–104). Opladen: Barbara Budrich Verlag.

Dausien, B. (2007). Reflexivität, Vertrauen, Professionalität. Was Studierende in einer gemeinsamen Praxis qualitativer Forschung lernen können. Forum Qualitative Sozialforschung, 8 (1), Verfügbar unter http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0701D4Da3 [7.1.2020].

Fichten, W. (2010). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In U. Eberhardt (Hrsg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik* (S. 127–182). Wiesbaden: Springer VS.

Feindt, A. & Broszio, A. (2008). Forschendes Lernen in der LehrerInnenbildung – Exemplarische Rekonstruktion eines Arbeitsbogens studentischer Forschung. *Forum Qualitative Sozialforschung,* 9 (1), 55, Verfügbar unter http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0801551 [7.1.2020].

Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Priewe-Koch, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–98). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Kunze, K. (2017). Reflexivität und Routine. Zur empirischen Realität kasuistischer Gruppenarbeit im Universitätsseminar. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 214–227). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Neuweg, H.-G. (2017). Herrlich unreflektiert. Warum Könner weniger denken, als man denkt. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 89–103). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag.

Ohlhaver, F. (2011). Fallanalyse, Professionalisierung und pädagogische Kasuistik in der Lehrerbildung. *Sozialer Sinn*, (12), 279–303.

Wollen Sie eine Replik auf diesen Beitrag anfertigen, dann schreiben Sie uns bitte bis zum **30. April 2020** eine E-Mail an **debatte@budrich-journals.de**. Anschließend erhalten Sie den Gesamtbeitrag, auf dessen Grundlage Sie Ihre Replik für die kommende Ausgabe bis zum 30. Juni 2020 erstellen können. Die Replik sollte mindestens 5.000 Zeichen und maximal 35.000 Zeichen umfassen.

Wir freuen uns auf Ihre Beteiligung an der Debatte!
*Ihr Redaktionskollektiv*