

Gabi Reinmann, München; Werner Sesink, Darmstadt

Begründungslinien für eine entwicklungsorientierte Bildungsforschung

Abstract

In unserem Beitrag wollen wir allem voran Argumente liefern, die dafür sprechen, sich einer spezifisch bildungswissenschaftlichen Forschungsmethodik anzunehmen, die wir vorläufig *entwicklungsorientierte Bildungsforschung* nennen. Der Ausgangspunkt unserer Überlegungen ist das aktuelle forschungsmethodische Profil der Bildungswissenschaft, das trotz aller Bemühungen um deren Überwindung immer noch durch eine Polarität gekennzeichnet ist, die sich bis heute den meisten integrativen Kräften widersetzt hat. Mit Blick auf die Besonderheit des Gegenstandsfeldes der Bildungswissenschaft wollen wir in diesem Beitrag versuchen, die Entwicklungsforschung als eine Forschungsmethodik zu begründen, die das aktuelle Profil nicht nur ergänzt, sondern für die Disziplin auch spezifischer macht. Dabei werden wir entwicklungsorientierte Forschungsstrategien anderer Disziplinen in unsere Überlegungen einbeziehen und erste Überlegungen für die Konzeption einer Entwicklungsforschung anstellen. In unserer Argumentation sind uns gesellschaftliche bzw. praktische Begründungen ebenso wichtig wie wissenschaftsimmanente Argumente, die speziell in der Bildungswissenschaft aufgrund ihres Gegenstands ohnehin eng aufeinander bezogen sind bzw. einander bedingen.

1. Ausgangssituation für eine entwicklungsorientierte Bildungsforschung

1.1 Polarität der Forschungsausrichtung in der Bildungswissenschaft

Zu den anerkannten Komponenten des bestehenden forschungsmethodischen Profils der Bildungswissenschaft gehören sowohl hermeneutische als auch empirische Verfahren: Hermeneutische Verfahren in der Bildungswissenschaft orientieren sich an der Methodik textauslegender Disziplinen, denen es in erster Linie um kulturelle Verständigung im argumentativen Diskurs geht. Empirische Verfahren in der Bildungswissenschaft richten sich derzeit an der Methodik naturwissenschaftlicher Disziplinen und solcher sozialwissenschaftlicher Disziplinen aus, die ihrerseits naturwissenschaftliche Prinzipien adaptiert haben. Beide Verfahrensgruppen werden in der Bildungswissenschaft teils parallel zu unterschiedlichen Zwecken, teils als widerstreitende Zugänge mit der gegenseitigen Kritik verwendet, jeweils dem Gegenstand oder Anspruch der Bildungswissenschaft nicht gerecht zu werden.

Die immer wieder thematisierte Differenz zwischen hermeneutischen und empirischen Verfahren lässt sich – zugespitzt – folgendermaßen darstellen: Die *Empirie* verbannt alle normativen Fragen (einschließlich jener normativen Grundsatzentscheidung, was als Wissenschaft zu gelten habe) aus dem Forschungsprozess und verlagert sie in dessen außerwissenschaftliches Vorfeld. Die *Hermeneutik* dagegen macht sich zum Anliegen, gerade diese Fragen zu klären, konzentriert sich daher auf die hauptsächlich in Texten gefassten Ideen und Konzepte sinnvoller Praxis, vernachlässigt jedoch die Frage, was faktisch der Fall ist und überhaupt der Fall sein kann. In ihrer Trennung wird diese Differenz jeweils zum Mangel des Einen am Andern: Empirie allein liefert Erkenntnisse, deren Sinn wissenschaftlich ungeklärt bleibt; Hermeneutik allein liefert Einsichten, deren Realitätsgehalt bzw. Realisierbarkeit nicht geprüft wird. Bestärkt wird diese Polarität noch durch die Forschungsförderung beispielsweise der Deutschen Forschungsgesellschaft (DFG) und deren Fachsystematik: Um in der Bildungswissenschaft eine DFG-Förderung zu erhalten, dürfen päd-

gogische Konzepte und Anwendungen nur als Gegenstand empirischer oder historisch-systematischer bzw. hermeneutischer Analysen eine Rolle spielen. Auch wenn dies nirgendwo explizit in dieser Weise festgelegt ist, herrscht unter Fachkolleg/innen doch weitgehend Konsens, dass dies über die Begutachtungen von Forschungsprojekten faktisch so durchgesetzt wird.

Als Problem wird die skizzierte Polarität der Forschungsausrichtung in der Bildungswissenschaft schon seit langem gesehen und immer wieder thematisiert. Wolfgang Klafki (1994) hat in den späteren Fassungen seiner Studien zur Bildungstheorie seit Mitte der 1970er Jahre den Versuch unternommen, beide Richtungen zu würdigen und miteinander zu verbinden. Dietrich Benner (1992) entwickelte in dieser Zeit ebenfalls die Perspektive eines spezifisch pädagogischen Experiments, in welcher der Gegensatz von Hermeneutik und Empirie überwunden sein sollte. Neuerdings machte Jörg Schlömerkemper (2009) Vorschläge für eine pädagogische Forschungsmethodik, die auf einem Oszillieren zwischen Hermeneutik und Empirie fußt. Diese Autoren sind deswegen interessant, weil sie ihre Kritik an der wechselseitigen Abgrenzung von Hermeneutik und Empirie vor allem aus dem spezifischen Charakter des Gegenstandsbereichs von Bildungswissenschaft begründen, dem weder der eine noch der andere Ansatz noch eine bloße Addition beider Ansätze entsprechen. Alle drei gehen mit unterschiedlichen Akzenten einen Weg, auf dem empirische und hermeneutische Verfahren miteinander verbunden, aber auch verändert werden: Der für empirische Methoden reklamierte Realitätsbezug wird einerseits aufgenommen, wandelt sich andererseits aber zu einem *Realisierungsbezug*, also zum Bezug auf einen Prozess, in dem Entwürfe von Bildungspraxis erst noch Realität werden (sollen). Das für hermeneutische Verfahren maßgebliche Postulat der diskursiven Verständigung über den Sinn von Bildung wird ebenfalls aufgenommen, insofern von Entwürfen „sein sollender“ Realität die Rede ist. Dazu aber kommt ein Diskurs darüber, ob und inwiefern sich das normativ Entworfenen realisieren lässt und welche Erfahrungen man macht, wenn die Entwürfe realisiert werden.

1.2 Kritik am mangelnden praktischen Nutzen der Bildungswissenschaft

Klafki, Benner und Schlömerkemper stimmen darin überein, dass bildungswissenschaftliche Forschung *praxisbezogen* sein müsse. Forschung könne und dürfe Praxis nicht lediglich abbilden, sondern habe deren Sinnbestimmungen (Selbstbestimmung, Autonomie, Mündigkeit) mit ihr zu teilen und zu befördern. Diese Argumentation ist Teil der geisteswissenschaftlichen Tradition der Pädagogik als einer Wissenschaft „von der Praxis für die Praxis“ (Flitner 1957, 18).

Allerdings ist an dieser Stelle ein kritischer Blick auf das Praxisverständnis der geisteswissenschaftlichen Tradition der Pädagogik angebracht, dem zu Folge es die theoriegeleitete Rück-Besinnung auf eine ideale Wesensbestimmung des Auftrags der Praxis sei, durch welche diese sich zu dem entwickeln könne, was sie immer schon hätte sein sollen.

In dieser Rückwärtsgewandtheit hermeneutisch arbeitender Wissenschaften wird aktuell eine der Ursachen dafür gesehen, dass die Geisteswissenschaften keinen produktiven Beitrag mehr zur Zukunftsgestaltung zu leisten vermöchten und in retrospektiven Betrachtungen und Analysen vergangener Prozesse stecken blieben (Schäffner 2010, 37).

Diese Kritik lässt sich mit guten Gründen auch auf die empirisch arbeitende Bildungswissenschaft beziehen. Obschon der Anspruch steigt, dass die Resultate der empirischen Bildungsforschung zu einer „evidenzbasierten Bildungspraxis“ (Böttcher, Dicke & Ziegler 2009) führen bzw. „wissenschaftlich fundierte Innovationen im Bildungssystem“ (Gräsel 2010) bewirken, bleibt das empirisch produzierte Wissen häufig ebenso folgenlos wie das aus Analysen hermeneutischer Provenienz. Dies ist allerdings dann nicht verwunderlich, wenn die Erkenntnisse aus einer empirisch hoch-standardisierten quasi-naturwissenschaftlichen Grundlagenforschung stammen, die zunächst gar keine Ambitionen irgendeiner Nützlichkeit verfolgt (Einsiedler 2010). (Zur Klarstel-

lung: Mit „Nutzen“ oder „Nützlichkeit“ meinen wir jeglichen Beitrag, den wissenschaftliche Erkenntnisse zur Erfüllung praktischer Sinngebungen leisten können.) Bildungswissenschaft als empirisch verstandene Grundlagenforschung führt dazu, dass Bildungsforschung und Bildungspraxis auseinanderdriften und dann verschiedenen Referenzsystemen verpflichtet sind (Kahlert 2005).

Die Kritik am mangelnden praktischen Nutzen hermeneutischer wie auch empirischer Verfahren und deren Ergebnisse in der Bildungswissenschaft macht deutlich, dass es nicht nur eine tiefgreifende Differenz zwischen diesen beiden Ansätzen gibt, sondern auch eine entscheidende *Übereinstimmung*. Diese besteht darin, dass empirische und hermeneutische Verfahren letztlich *der Vergangenheit zugewandt* sind, wenn auch auf unterschiedliche Weise: Empirisch geht es um Feststellung dessen, was zu einem bestimmten Zeitpunkt der Fall ist; sobald die empirische Forschung aber ihre Ergebnisse ausformuliert, bezieht sie sich schon auf Vergangenes. Prognostisches Wissen lässt sich daraus nur gewinnen, sofern das, was zu einem bestimmten Zeitpunkt der Fall ist, immer schon der Fall war und immer der Fall sein wird, es sich also um invariante Gesetzmäßigkeiten menschlichen Verhaltens handelt. Hermeneutisch geht es um die kulturelle Verständigung über den Sinn, der in der pädagogischen Praxis immer schon waltet, selbst wenn die Praktiker sich dessen (noch) nicht bewusst sind. Auch diese Forschung schöpft ihre Erkenntnisse gewissermaßen aus der Vergangenheit, nämlich aus der Auslegung dessen, was der bestehenden Wirklichkeit Sinn verleiht. Eine Veränderung der Praxis geschieht hier nach Maßgabe der Rückbesinnung auf das ursprünglich Eigentliche bzw. dauernd Wesentliche im pädagogischen Prozess. Klafki, Benner und Schlömerkemper legen einen wichtigen Grundstein, indem sie den oben skizzierten Realisierungsbezug einer Bildungsforschung einfordern, entwickeln aber keine hinreichend überzeugende Argumentation, wie mit Bezug auf den spezifischen Charakter von Bildungsprozessen die kritisierte Rückwärtsgewandtheit überwunden und eine Perspektive auf Zukunftsgestaltung begründet werden könne.

2. Zielperspektive für eine entwicklungsorientierte Bildungsforschung

2.1 Der Realisierungsbezug in anderen Disziplinen

Ein Realitätsbezug als Realisierungsbezug ist nicht nur für die Bildungswissenschaft bedeutsam, sondern für alle Disziplinen, die es über die Erforschung des Seienden hinaus auch mit der Realisierung von Sein-Sollendem zu tun haben. Beispiele für solche Disziplinen sind Architektur, Ingenieurwissenschaften, (Wirtschafts-)Informatik und Designforschung. Sie alle entwerfen Lösungen für die Praxis und analysieren die entwickelten Lösungsentwürfe daraufhin, ob sie in Bezug auf die in ihnen wirkenden Naturgesetze technisch funktionieren *und* welche individuellen, sozialen und kulturellen Veränderungen sie bewirken. Für die *Architektur* macht das Entwerfen einen wesentlichen Kern ihres Selbstverständnisses aus. Die *Ingenieurwissenschaften* konzentrieren sich auf der Grundlage der naturwissenschaftlichen Erforschung der unveränderbaren Gesetzmäßigkeiten, die in unserer Welt gelten, auf die Konstruktion von technischen Artefakten. Indem die von ihnen geschaffenen Artefakte die Welt zunehmend schneller durchdringen und verändern, wird die Trennung zwischen dem, was von Natur aus da ist, und dem, was vom Menschen so gemacht ist, wie es ist, immer schwieriger. Für die *Informatik* steht dort, wo es um ihre praktischen Anwendungsfelder geht, die Kategorie der Modellierung im Zentrum. Dabei kann der Modellbegriff sowohl Modelle existierender Realität als auch Modelle einer erst noch herzustellenden Realität umfassen. Ulrich Frank (2009) z.B. plädiert für einen „konstruktionsorientierten Forschungsansatz“ in der *Wirtschaftsinformatik* und fokussiert damit den „Entwurf und die Bewertung möglicher Welten“ (Frank, 2009, S. 168), die einerseits als sinnvoll denkbar und wün-

schenswert (hermeneutischer Aspekt), andererseits aber auch tatsächlich möglich sein sollen (empirischer Aspekt). Schließlich beginnt sich unter dem Titel *Designforschung* ein Forschungsbereich zu etablieren, der noch seine Position und sein Selbstverständnis im Gefüge der tradierten Wissenschaftskulturen sucht. Hier stellt man sich die Frage, ob und wie „Praxis‘ unter gewissen Umständen eine relevante Form der Erkenntnisgenerierung darstellen könne“ (Mareis 2010, 16). Die mit Designforschung und Designtheorie beschäftigte Erziehungswissenschaftlerin Heidrun Allert z.B. schlägt vor diesem Hintergrund eine „Design-basierte Forschung“ vor, die eine Wissensgenerierung durch Design anstrebt (Allert & Richter 2011, 13).

2.2 Zukunftsfähigkeit als Spezifikum der Bildung(swissenschaft)

Noch mehr als dies in den hier nur kurz angesprochenen Disziplinen der Fall ist, ist die zu entwickelnde Praxis in der Bildungswissenschaft vor dem Hintergrund ihres Gegenstands – nämlich Bildung – offen und unbestimmt. Ihre Entwürfe für die Zukunft heben sich deutlich von solchen für eine planvolle Prozesssteuerung ab, die auf definierte Wirkungen abzielen und dabei Zukunft zu einem Produkt der Vergangenheit machen. Unvorhergesehene Entwicklungen werden bei der planvollen Prozesssteuerung einem Mangel an Kontrolle zugeschrieben, stellen letztlich unerwünschte Abweichungen vom angestrebten Idealverlauf dar und provozieren Gegensteuerungen. In Bildungskontexten strebt man im Vergleich dazu Wirkungen einer anderen Art an, die im weitesten Sinne auf *Ermöglichungen* abzielen. Einer Pädagogik, die sich dem Bildungsbegriff verpflichtet weiß, ist es zwar nicht gleichgültig, wie und wozu Menschen sich entwickeln bzw. was Menschen wie und wozu lernen; sie folgt einer normativen Orientierung, die ihr Handeln leitet. Sie wirkt aber nicht mit Zwang auf die Menschen ein, um sie zu einer von ihr erwünschten Gestalt zu formen. Insofern hat die Analogie zu dem, was Gestaltung in Architektur, Technik, Ökonomie und Design heißt, auch ihre klare Grenze. So gelten Lernprozesse als Prozesse der Aneignung, die man anstoßen, anleiten, begleiten, unterstützen, auch stören, irritieren und behindern, jedoch weder erzwingen noch direkt steuern kann (und darf). Da Bildungsprozesse Veränderungsprozesse sind, bedürfen sie des Lernens (vgl. Meder, 2007), ohne auf dieses reduziert werden zu können. Während nämlich der Lernbegriff die mittelbare Ebene des Handelns betrifft, spricht der Bildungsbegriff die generelle Sinn-Perspektive pädagogischen Handelns an. Die Wirkungen in einem so verstandenen Bildungs- und Lernkontext erfordern ein grundsätzlich anderes Verständnis von Kausalität als z.B. in naturwissenschaftlichen Bereichen.

Das pädagogisch zu Ermöglichende ist nichts, was einfach hergestellt werden kann, sondern etwas, das sich im Wechselverhältnis zwischen Akteur und objektiver Bedingung erst entwickeln muss. Die Wirkungen pädagogischen und didaktischen Handelns folgen daher keiner einfachen oder naturgesetzlichen Kausalität. Indem sie darauf abzielen, den Raum der Handlungsmöglichkeiten der Adressaten zu erweitern, bleibt offen, in welchem Umfang und in welcher Weise die eröffneten Möglichkeiten wahrgenommen und tatsächlich realisiert werden. Die hier von uns skizzierten Wirkungsvorstellungen entsprechen in hohem Maße jener „Kausalität der Freiheit“, welche Kant der „Kausalität nach Naturgesetzen“ gegenüberstellte. Für Kant (Kant 1787 B 478; zit. nach der Ausgabe 1956, 464f.) gehörten Freiheit und das Vermögen eines Anfangens zusammen, das sich nicht aus dem Vorhergehenden ableiten lässt, sondern die Kausalitätskette durchbricht, um eine neue in Gang zu setzen. Unsere heutigen Begriffe dafür sind Spontaneität, Produktivität, Kreativität, Initiative, Innovationsfähigkeit. Nimmt man ernst, dass von der Stärkung der damit bezeichneten Kräfte und Fähigkeiten allen ökonomischen und politischen Verlautbarungen zu Folge die Zukunft unserer Gesellschaft abhängt, so müsste man sich in der Bildungswissenschaft von der forschungs-methodischen Einschränkung auf die Analyse definierter Wirkungen verabschieden. Man dürfte Bildungsforschung vor diesem Hintergrund nicht auf prognostizierbare, da berechenbare und somit steuerbare Reaktionen von Menschen auf intervenie-

rende Maßnahmen reduzieren. Vielmehr müsste man in ihren Erkenntniszielen wie in ihren Forschungssettings auf das Verständnis von Bildung Bezug nehmen, demzufolge man es Menschen ermöglichen sollte, immer wieder neu anzufangen.

2.3 Erste Folgerungen für eine Konzipierung von Entwicklungsforschung

Aus dem bisher Gesagten lassen sich als Eckpfeiler eines Rahmens für eine Entwicklungsforschung folgende Punkte festhalten: Der entwicklungsorientierten Bildungsforschung geht es über die empirische und rekonstruierende Erfassung der existierenden Welt und die kulturelle Verständigung über deren Legitimität hinaus um den *Entwurf* und die *Realisierung* (noch) nicht existierender, aber vorläufig als möglich angenommener und sinnvoll erachteter Welten. Dabei sind die unhintergehbaren Gegebenheiten und kausalen wie statistischen Gesetzmäßigkeiten der existierenden Realität ebenso zu berücksichtigen wie die noch zu erschließenden und zu konstruierenden Möglichkeiten der künftigen Realität, die (latent) in der existierenden Realität bereits als Potenzial enthalten sind. Wie realistisch eine solche Transformation existierender Realität in eine künftige Realität ist, zeigt sich nicht allein durch empirische Erforschung und hermeneutische Interpretation. Vielmehr muss man das zu Entwickelnde mit Entwicklungspotenzialen der Subjekte im Prozess der Realisierung in Beziehung setzen. Es gilt also, die Wechselwirkungen zwischen objektiver Möglichkeit und subjektiven Potenzialen zu fokussieren, zu erproben und zu reflektieren. An der Stelle wird deutlich, dass Entwicklungsforschung so konzipiert werden muss, dass sie im Dialog und in Interaktion mit den Akteuren Möglichkeiten systematisch durchspielt und reflektiert und zugleich offen dafür ist, dass sich in ihrem Prozess der Horizont der Möglichkeiten ständig verschiebt.

Eine entwicklungsorientierte Bildungsforschung würde den Versuch machen, Theorie, Modellierung von Praxis, hermeneutische Verständigung, empirische Erprobung, Evaluation und theoriegeleitete Reflexion aufeinander zu beziehen und voneinander abhängig zu machen. Ziel solcher rückgekoppelter Prozesse wären Erkenntnisse sowohl über die bestehende Realität als auch über die Erschließung von Veränderungspotenzialen. Bildungsinnovation wäre ein genuiner Bestandteil einer so verstandenen Entwicklungsforschung. Notwendig dazu ist eine Forschungsmethodik, die Erkenntnis und Nutzen nicht nur pragmatisch, sondern mit Blick auf einen neuen Weg der Erkenntnisgewinnung zusammenbringt. Dies scheint uns auch eine Voraussetzung dafür zu sein, dass der Entwurf bzw. die Entwicklung selbst zum wissenschaftlichen Akt wird und nicht wie bei der Interventions- und Evaluationsforschung (z.B. Hascher & Schmitz 2010) nur eine dem eigentlichen Forschungsprozess *vor- und ausgelagerte* Aktivität. Bildungswissenschaftliche Forschung müsste zudem als lernende Forschung konzipiert werden, indem sie sich mit den Akteuren (pädagogischen Praktikern, Zielgruppen) auf einen gemeinsamen Entwicklungsprozess mit offenem Ausgang einlässt. Anders als bei der Handlungs- bzw. Aktions- oder Praxisforschung (Altrichter & Posch 2006, Moser 2001) aber wird der Praktiker nicht zum Forscher gemacht, sondern als Adressat der Entwicklungsziele frühzeitig zur formativen Überprüfung der Passung von Entwicklungsergebnissen einbezogen. Nicht allein praktische Notwendigkeiten aus dem Anwendungsfeld, sondern wissenschaftliche Theorien und Expertise von Forschern *in Kombination mit* praktisch relevanten Anforderungen bilden den Ausgangspunkt von Projekten einer entwicklungsorientierten Bildungsforschung.

Eine besondere Herausforderung sehen wir darin, die beschriebenen Wirkungsvorstellungen und das damit zusammenhängende Kausalitätsverständnis bei der Konzipierung von Entwicklungsprozessen zu berücksichtigen und daraus methodische Standards zu entwickeln. Wir halten es für sinnvoll, hierzu sowohl auf teils ältere, teils aktuelle Strukturvorschläge aus den Bildungswissenschaften als auch auf Anregungen aus anderen Disziplinen zurückzugreifen, die zum Teil bereits genannt wurden. Im Einzelnen sind dies:

- Dietrich Benners Strukturmodell erziehungswissenschaftlicher Forschung (Benner 1991),
- Heinz Mosers Ansatz der Aktionsforschung (Moser 1975),
- Jörg Schlömerkemppers Konzepte pädagogischer Forschung (Schlömerkemper 2010),
- Gerd Tulodzieckis, Silke Grafes und Bardo Herzigs Vorschlag einer praxis- und theorieorientierten Konzeptentwicklung und -evaluation (Tulodziecki, Grafe & Herzig 2011),
- Dieter Eulers Ansatz einer gestaltungsbasierten Forschung (Euler 2011),
- Christian Pohls und Gertrude Hirsch Hadorns Konzept zur Gestaltung transdisziplinärer Forschung (Pohl & Hirsch Hadorn 2008),
- Ulrich Franks konstruktionsorientierter Forschungsansatz für die Wirtschaftsinformatik (Frank 2009) sowie
- Heidrun Allerts und Christoph Richters Ansatz der Designentwicklung (Allert & Richter 2011).

Allen Strukturvorschlägen gemeinsam ist erstens eine *rekursive, iterative, zirkuläre Abfolge von Forschungsphasen*, in denen Problematisierung, verändernder Entwurf, experimentelle Durchführung und theoretische Auswertung aufeinander folgen, zweitens eine *integrative Kooperation von Theorie und Praxis* in jeder dieser Phasen und drittens das *Verständnis des Forschungsprozesses als eines gemeinsamen Lern- oder Bildungsprozesses* aller Beteiligten.

3. Erste Überlegungen zu methodischen Standards

Bei unseren ersten Überlegungen dazu, wie methodische Standards für eine entwicklungsorientierte Bildungsforschung aussehen könnten, setzen wir an Benners Vorschlag als dem ältesten der genannten Strukturkonzepte und einem aus bildungswissenschaftlicher Sicht „einheimischen“ Ansatz an: Schon in den 1970er Jahren hatte er ein zirkuläres Strukturmodell erziehungswissenschaftlicher Forschung vorgeschlagen, das fünf Stufen umfasst (Benner 1991, 340): erstens die Problematisierung existierender Praxis, zweitens die Entwicklung eines theoretisch begründeten Reform-Entwurfs, drittens die Durchführung eines pädagogischen Experiments, viertens als Resultat eine pädagogische Erfahrung und fünftens die Erfahrungsreflexion bzw. Theoriebildung; daran kann sich eine erneute Problematisierung anschließen usw. Diesen Ansatz reflektieren wir vor dem Hintergrund unserer oben vorgestellten Überlegungen zum Charakter bildungswissenschaftlicher Forschung und ergänzen ihn in aller Kürze¹ exemplarisch durch Gesichtspunkte, die von den anderen Autoren eingebracht wurden.

(1) Die *Problematisierung* als Ausgangspunkt von Benners Modell bedeutet alltagssprachlich, dass „etwas nicht stimmt“, dass also das reale pädagogische Geschehen mit den normativen Vorstellungen „guter Praxis“ nicht übereinstimmt. Problematisierung impliziert demnach von vornherein einen empirischen (genaues Hinsehen auf die Praxis) *und* einen hermeneutischen (Verständigung über die normative Orientierung) Zugang. Benner (1991, 338) legt allerdings in gewisser Weise nahe, dass die Theorie bei der Problemdefinition primär ist: Er nimmt an, dass Praktiker zu sehr in die stets unvollkommene Wirklichkeit verstrickt seien, um Widersprüche zu einer normativen Idee angemessen erkennen und ihre eigene Praxis problematisieren zu können. Dieses Primat der Theorie findet man noch stärker und explizit in der lernpsychologischen Interventionsforschung, aber auch implizit in älteren Fassungen der Aktionsforschung (Moser 1975, 148), bei der Theoretiker Praktikern dabei helfen wollen, ihre eigenen Interessen überhaupt erst zu erkennen. Dem stehen Konzepte gegenüber, die Praktiker selbst zu Erforschern ihrer eigenen Praxis machen (Altrichter & Posch 2006) und auf theoretische Distanz zur Praxis verzichten. Wir plädieren für einen Diskurs zwischen Vertretern beider Instanzen im Rahmen einer Entwick-

¹ Eine ausführliche Darstellung ist in einem eigenen Buchprojekt geplant (Reinmann & Sesink, in Vorbereitung)

lungspartnerschaft mit gemeinsamem Engagement und gemeinsamer Verantwortung dafür, dass das im Interesse stehende Projekt rational begründet, normativ legitimiert ist und auf haltbaren Annahmen über die praktische Realisierbarkeit beruht.

(2) Am Anfang dieser Entwicklungspartnerschaft stünde ein gemeinsamer *Entwurf* (gewissermaßen als Vertragsgrundlage), der den Erkenntnisinteressen der Forschung wie auch den Gestaltungsinteressen der Praxis gerecht wird, dies begründet darlegt und möglichst schriftlich fixiert wird (Moser 1975, 157). Der Entwurf müsste zugleich den Rahmen abstecken, mit dem der Entwicklungsgegenstand und dessen Bedingungen präzisiert und eingegrenzt werden (Allert & Richter 2011, 8-9).

(3) In Benners Strukturmodell nimmt das an die Entwurfsphase anschließende „*pädagogische Experiment*“ eine zentrale Position ein. Ähnliche Vorstellungen findet man unter verschiedenen Bezeichnungen bei den anderen bisher referierten Autoren: Unter einer transdisziplinären Perspektive sprechen Pohl und Hirsch Hadorn (2008, 15-17) von „Realexperimenten“; Allert und Richter (2011, 11), die sich auf die Entwicklung von technischen Artefakten für die pädagogische Praxis beziehen, bevorzugen ingenieurwissenschaftliche Termini wie „Prototypen“ und deren „Einsatz und Evaluation“; Frank (2009, 174), bei dem es ebenfalls um (informations-)technische Artefakte geht, verwendet die Bezeichnungen „Modellierung und Implementierung“; im englischsprachigen Raum scheint der Begriff „design experiment“ ein Pendant zu Benners pädagogischem Experiment zu sein (Brown 1992, Collins 1992, vgl. auch Staub 2005, 121-124, Reinmann 2005, 59-63). Anders als beim naturwissenschaftlich-technischen Experiment geht man im pädagogischen Experiment davon aus, dass die Realisierungsbedingungen nicht allein durch Eigenschaften von Objekten definiert sind, die als prinzipiell kalkulierbar gelten. Vielmehr ist die pädagogische Wirklichkeit ein komplexes dynamisches Verhältnis zwischen den Menschen und ihrer Welt, der Menschen untereinander und der Menschen in ihrem Selbstverständnis. Empirische Forschung nach dem Vorbild naturwissenschaftlicher Methoden gerät hier schnell an ihre Grenzen. Um eine andere Art von Empirie geht es Benner, wenn er der „kausalanalytischen“ die „praktische Erfahrung“ (Benner 1991, 323) gegenüberstellt. Damit ist die Forderung verbunden, dafür offen zu sein, was die Wirklichkeit beim Durchspielen des Entwurfs den Prozessbeteiligten zurückmeldet. Zu ähnlichen Folgerungen kommen Allert und Richter (2011, 11), wenn sie annehmen, dass die Realisierung und deren Analyse nicht nur das Problemverständnis vertiefen, sondern auch andere Facetten hervorbringen und ein „Re-Framing“ des Designraums bewirken können. Das Wesentliche in dieser Phase besteht darin, dass Veränderungen im pädagogischen Feld den Raum der Möglichkeiten verändern und diese Veränderungen als wechselseitige Erschließung von objektiven Möglichkeiten und subjektiven Potenzialen bzw. als „Entdeckung möglicher Handlungsräume“ (Allert & Richter 2011, 9) zu verstehen sind. Dabei rechnet man mit dem Unvorhergesehenen, und zwar nicht als (leider) unvermeidlichem Malheur, auf das man sich einzustellen hat, wenn man es mit (leider) unberechenbaren Menschen zu tun hat, sondern als das, worin sich der Sinn eines pädagogischen Experiments gerade erfüllt.

(4) Unverzichtbar ist die qualitative Interpretation der Erfahrungen im Prozess des pädagogischen Experiments sowie der systematisch gewonnenen Daten in Bezug auf die Frage, was man daraus für das Gelingen des Realisierungsversuchs folgern kann. Eine solche Interpretation wird niemals die Eindeutigkeit von Messverfahren erreichen; sie wird zwischen den Beteiligten möglicherweise auch strittig bleiben. Wichtig ist, dass sowohl die Prozesserfahrungen und erhobenen Daten als auch deren Interpretation in ihren übereinstimmenden wie auch in ihren different bleibenden Momenten dokumentiert werden und damit in ihrem Wirklichkeitsbezug sowie in ihren argumentativen Begründungen transparent, nachvollziehbar und verhandelbar sind. Schlömerkemper (2010, 160) postuliert in diesem Zusammenhang eine „spiralförmige Bewegung zwischen Theorie und Daten“ bis zur „theoretischen Sättigung“ als Signal dafür, den Forschungsprozess abzubre-

chen. Da wir in erster Linie die Entwicklung innovativer Praxis und darauf aufbauend Theorieentwicklung anstreben, gehen wir stärker davon aus, dass der zirkuläre Prozess von Theorie und Praxis unter einer Entwicklungsperspektive prinzipiell nicht abgeschlossen werden kann. Es müssen folglich von allen Beteiligten gemeinsam andere Kriterien für das vorläufige Ende eines Forschungsprozesses festgelegt werden. Das Ergebnis stellt sich höchst vielschichtig dar: Zum einen gibt es die empirische Feststellung, ob das eingetreten ist, was der Entwurf vorgesehen hatte. Zum anderen müssen die auf empirischer Basis getroffenen Feststellungen interpretiert werden. Hier gibt es einen entscheidenden Unterschied zur Auswertung herkömmlicher empirischer Forschung: Die Interpretation des pädagogischen Experiments erfolgt nicht nur rückwärtsgewandt in Bezug auf zuvor formulierte Annahmen über den Zusammenhang von pädagogischem Handeln und darauf erfolgreichem Prozessverlauf. Darüber hinaus wird zukunftsorientiert mit Blick auf mindestens drei Aspekte interpretiert: erstens neue Handlungsspielräume, die sich in der wechselseitigen Erschließung objektiver Möglichkeiten und subjektiver Potenziale für die Adressaten eröffnet haben; zweitens neue Perspektiven, die sich für die pädagogische Praxis daraus ergeben haben, und drittens neue Ideen, die sich für weitere pädagogische Forschung daraus entwickeln lassen.

(5) Die Auswertungsphase mündet in den Einstieg eines modifizierten Entwurfs, der sich als Fortentwicklung des vorhergehenden Entwurfs auf der Basis der Projekterfahrungen versteht. Eine solche Akzentuierung der Fortsetzung auf neuer Stufe, die von den Beteiligten idealerweise auch als *Erkenntnisfortschritt* bewertet wird, hebt sich deutlich von einer Auswertung ab, deren Ziel darin liegt, feststellende Aussagen von möglichst hoher Allgemeingültigkeit hervorzubringen. Wissenschaftliche Aussagen feststellenden Charakters abstrahieren von den nicht-verallgemeinerbaren Aspekten der empirischen Realität und schaffen so eine Distanz der Theorie zur real existierenden Praxis. Die im pädagogischen Experiment gewonnenen Erkenntnisse sind dagegen konkret-distanziert: Die ihnen innewohnende Distanzierung von der real existierenden Praxis liegt in der Erschließung des noch nicht Realisierten, des Potenziellen, das über das Bestehende hinaus in eine noch offene Zukunft weist, deren Möglichkeiten wahrzunehmen sind.

4. Entwicklungsorientierte Bildungsforschung: Zusammenfassung und Fazit

In unserem Beitrag haben wir primär begründet, warum wir eine entwicklungsorientierte Bildungsforschung für wichtig und erstrebenswert halten, und wir haben zudem erste Überlegungen dazu angestellt, wie wir uns eine entwicklungsorientierte Bildungsforschung vorstellen. In einem ersten Schritt haben wir hierzu die Ausgangssituation für eine entwicklungsorientierte Bildungsforschung skizziert und dabei festgestellt, dass in der bildungswissenschaftlichen Literatur von einigen (wenigen) Autoren bereits seit längerem die wechselseitige Abgrenzung von Hermeneutik und Empirie kritisiert und diese Kritik mit dem spezifischen Charakter des Gegenstandsbereichs von Bildungswissenschaft begründet wird. Ein weiterer Kritikpunkt an der aktuellen Forschungslandschaft ist der mangelnde praktische Nutzen resultierender Ergebnisse, wobei diese Kritik unterschiedliche Wurzeln hat. Für unser Vorhaben ist beides relevant und wurde entsprechend aufgegriffen. In einem zweiten Schritt haben wir versucht, die Zielperspektive für eine entwicklungsorientierte Bildungsforschung genauer zu explizieren. Wichtig erschien uns hier, neben genuin bildungswissenschaftlichen Bemühungen auch die solcher Disziplinen heranzuziehen, für die der Realitätsbezug von Forschung nicht zuletzt auch ein Realisierungsbezug zu sein hat. Was Bildung auszeichnet und damit auch die Bildungswissenschaft auszeichnen sollte, ist ihre Zugewandtheit zur Zukunft. Die Wirkungen pädagogischen und didaktischen Handelns folgen nämlich keiner einfachen oder naturgesetzlichen Kausalität, der zufolge sich die angestrebten Verhaltensweisen der Adressaten auf pädagogische Interventionen als ihre Ursache zurückführen lassen sollen.

Vielmehr sind sie potenzieller Natur, d.h. sie sollen den Raum selbstbestimmter Handlungsmöglichkeiten der Beteiligten erweitern. Schließlich haben wir in einem dritten Schritt die Frage angegriffen, wie man zu methodischen Standards für eine entwicklungsorientierte Bildungsforschung kommen könnte. Als Hintergrundfolie zur Strukturierung unserer Vorschläge haben wir uns an Dietrich Benners Strukturmodell erziehungswissenschaftlicher Forschung orientiert.

Es ist *nicht* unser Ziel, eine entwicklungsorientierte Bildungsforschung als Ersatz für andere Forschungsstrategien zu propagieren. Vielmehr sehen wir es als wissenschaftliche Pflicht, entsprechend der im Interesse stehenden Forschungsziele und -fragen einen angemessenen wissenschaftlichen Weg zu gestalten, um diese Ziele zu erreichen bzw. um diese Fragen zu beantworten (Reinmann 2010, 248). Angemessen aber heißt immer auch gegenstandsangemessen, und Bildung als Gegenstand kann schlechterdings nicht analog zu naturwissenschaftlichen Gegenständen konzipiert, analysiert, verändert und bewertet werden. Vor diesem Hintergrund knüpfen wir an unsere Überlegungen zu einer entwicklungsorientierten Bildungsforschung durchaus die Hoffnung, Anstöße für eine besonders gegenstandsangemessene Forschungsmethodik und entsprechend nachhaltige Gestaltung der bildungswissenschaftlichen Forschungslandschaft zu geben.

Literatur

- Allert, Heidrun und Christoph Richter. 2011. „Designentwicklung. Anregungen aus Designtheorie und Designforschung.“ In *Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*, hrsg. v. Martin Ebner und Sandra Schön. URL: <http://13t.tugraz.at/index.php/LehrbuchEbner10/article/view/50/46> (letzter Zugriff 26.8.2012)
- Altrichter, Herbert und Peter Posch. 2006. *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung*. 4. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Benner, Dietrich. 1991. *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien*. 3. verb. Aufl. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1991.
- Böttcher, Wolfgang, Jan Nikolas Dicke und Holger Ziegler. 2009. *Evidenzbasierte Bildung. Wirkungsevaluation in Bildungspolitik und pädagogischer Praxis*. Münster: Waxmann.
- Brown, Ann L.. 1992. „Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings.“ *The Journal of the Learning Sciences* (1992), volume 2(2), 141-178.
- Collins, Allan. 1992. „Towards a design science of education.“ In *New directions in educational technology*, ed. Eileen Scanlon und Tim O’Shea. Berlin: Springer. 15-22.
- Einsiedler, Wolfgang. 2010. „Didaktische Entwicklungsforschung als Transferforderung.“ *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 13 (1). 59-81.
- Euler, Dieter. 2011. „Wirkungs- vs. Gestaltungsforschung – eine feindliche Koexistenz?“ *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 107. 520-542.
- Flitner, Wilhelm. 1957. *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart*. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Frank, Ulrich. 2009. „Die Konstruktion möglicher Welten als Chance und Herausforderung der Wirtschaftsinformatik.“ In Jörg Becker, Helmut Krcmar und Bjorn Niehaves. Hrsg. *Wissenschaftstheorie und gestaltungsorientierte Wirtschaftsinformatik*. Heidelberg: Physica. 167-180.
- Gräsel, Cornelia. 2010. „Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich.“ *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 13 (1). 7-20.
- Hascher, Tina und Bernhard Schmitz. Hrsg. 2010. *Pädagogische Interventionsforschung. Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen*. München: Juventa.
- Kahlert, Joachim. 2005. „Zwischen den Stühlen zweier Referenzsysteme.“ *Zeitschrift für Pädagogik* 51. 840-855.
- Kant, Immanuel. 1781/1787. *Kritik der reinen Vernunft*. Hg. Raymund Schmidt. Hamburg: Meiner, 1956.

- Klafki, Wolfgang. 1994. *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. 4. durchges. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Mareis, Claudia. 2010. „Designforschung im Anwendungskontext.“ In: Claudia Mareis, Gesche Joost und Kora Kimpel. Hrsg. *Entwerfen – Wissen – Produzieren. Designforschung im Anwendungskontext*. Bielefeld: transcript. 9-32.
- Meder, Norbert. 2007. „Der Lernprozess als performante Korrelation von Einzelfnem und kultureller Welt.“ *Spektrum Freizeit* 2007, Heft 1/2. 119-135.
- Moser, Heinz. 1975. *Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften*. München: Kösel.
- Moser, Heinz. 2001. „Einführung in die Praxisforschung.“ In: Theo Hug. Hrsg. *Einführung in die Methodologie der Sozial- und Kulturwissenschaften*. Band 3. Hohengehren: Schneider. 314-325.
- Prange, Klaus. 2005. *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Reinmann, Gabi. 2005. „Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung.“ *Unterrichtswissenschaft* 2005, Heft 1, 52-69.
- Reinmann, Gabi. 2010. „Mögliche Wege der Erkenntnis in den Bildungswissenschaften.“ In: Gerd Jütte und Wolfgang Mack. Hrsg. *Konkrete Psychologie. Die Gestaltungsanalyse der Handlungswelt*. Lengerich: Pabst. 237-252.
- Roth, Heinrich. 1963. „Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung.“ *Die Deutsche Schule* 55. 109-119.
- Schäffner, Wolfgang. 2010. „The Design Turn. Eine wissenschaftliche Revolution im Geiste der Gestaltung.“ In: Claudia Mareis, Gesche Joost und Kora Kimpel. Hrsg. *Entwerfen – Wissen – Produzieren. Designforschung im Anwendungskontext*. Bielefeld: transcript. 33-45.
- Schlömerkemper, Jörg. 2010. *Konzepte pädagogischer Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Staub, Fritz. 2004. „Fachspezifisch-Pädagogisches Coaching: Ein Beispiel zur Entwicklung von Lehrerfortbildung und Unterrichtskompetenz als Kooperation.“ *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 7 (Beiheft 3). 113-141.
- Tulodziecki, Gerhard, Silke Grafe, Silke und Bardo Herzig, Bardo. 2011. *Praxis- und theorieorientierte Entwicklung und Evaluation von Konzepten medienpädagogischen Handelns – eine Möglichkeit auf einzelne Desiderata medienpädagogischer Forschung zu antworten*. Schriftfassung des Vortrags auf der Herbsttagung 2011 der Sektion Medienpädagogik am 3./4. November 2011. Leipzig: Universität Leipzig.
 URL: http://www.uni-leipzig.de/~mepaed/gallery2/main.php?g2_view=core.DownloadItem&g2_itemId=682
 (letzter Zugriff 26.8.2012)