

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

**Tim Stanik &
Julia Franz**

Zusammenfassung

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

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

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

Tim Stanik & Julia Franz

1. Ausgangspunkte der Replik

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

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

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

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

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

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

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

2. Qualitative Forschungs- kompetenzen eröffnen Beobachtungsperspektiven für Lehrende

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

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

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

für die Ausbildung reflexiver Lehrkompetenzen aus unserer Perspektive einen spezifischen Lernraum dar. So benötigen Lehrende wie Forschende „das Vermögen, mit Komplexität und offenen Prozessen umzugehen sowie unabschließbare Deutungsprobleme zu bearbeiten“ (Dausien 2007, S. 17). Hierbei sind die strukturellen Parallelen professionellen, pädagogischen Lehrhandelns und des qualitativen Forschens offensichtlich, die sich u. a. in Prozessorientierung, Fallrekonstruktion oder Reflexivität dokumentieren. Somit scheinen zentrale methodologische Prämissen der qualitativen Forschung besonders anschlussfähig an zentrale didaktische Anforderungen der Lehrtätigkeit zu sein. Reflexivität in der qualitativen Forschung betont z. B. die kontinuierliche Überprüfung der Methodenwahl, deren methodologische Absicherungen, die Distanzierung gegenüber selbstverständlichen Deutungen bzw. die Befremdung des eigenen Blicks. Hier werden Bezüge zu den Anforderungen an die Lehrtätigkeit in der Erwachsenenbildung insofern offensichtlich, als z. B. didaktische Entscheidungen über Lehr-/Lernmethoden stets im Hinblick auf Lernziele, Lerninhalte und Lernende kontinuierlich zu reflektieren und didaktisch zu begründen sind (Knoll 2001). Diese Anforderung kann zudem als funktionales Äquivalent zum Gütekriterium der ‚Indikation‘ qualitativer Forschung betrachtet werden, da auch hier die Angemessenheit des forschungsmethodischen Vorgehens kontinuierlich abzuwägen und zu begründen ist (Steinke 2008, S. 326–328). Des Weiteren kommt vor dem Hintergrund der reflexiven Wendung der Erwachsenenbildung seit den 1980er Jahren der Ausein-

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

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

3. Perspektivverschränkung von Forschung und Praxis bietet einen beidseitigen Mehrwert

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

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

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

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

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

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

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

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

4. Die Vermittlungsperspektive in den Blick nehmen

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

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

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

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

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

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

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

5. Zusammenfassung und Leerstellen

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

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

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

reich forschungsorientierter Werkstätten erste Erfahrungen vorliegen (Moritz 2008).

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

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

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

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

Literatur

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

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

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

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

Tim Stanik, Prof. Dr., Professor für Beratungswissenschaften an der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (HdBA), Schwerin. Forschungsschwerpunkte: Bildungsberatung; Didaktik der Erwachsenenbildung; Qualitative Lehr-/Lernforschung.

✉ Tim.Stanik@HdBA.de

Julia Franz, Prof. Dr., Professorin für Erwachsenenbildung und Weiterbildung an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Forschungsschwerpunkte: Qualitative Lehr-/Lernforschung; Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung; Didaktik der Erwachsenenbildung; Intergenerationelles Lernen.

✉ Julia.Franz@uni-bamberg.de
