

JOURNAL FÜR POLITISCHE BILDUNG

Praxisanalysen

Empirische Forschung
zur politischen Bildung

Carla Schelle

**Hermeneutisch-rekonstruktive Forschung
und didaktische Theorie**

Von der Soll-Erfüllung zur Professionalität

Wolfgang Sander

**Von der Einzelstunde zu längerfristigen
Unterrichtsanalysen**

Unterrichtsforschung nach der Grounded Theory

Peter Henkenborg

**Demokratie lernen und leben
durch kognitive Anerkennung**

Lehrerprofessionalität im Politikunterricht in Ostdeutschland

Masami Matoba

Lesson Study and Participant Observation Approach

Dirk Lange

Politik didaktisch rekonstruiert

Zur Erforschung von Politikbewusstsein
im Oldenburger Promotionsprogramm ProDid

Ricarda T.D. Reimer

**Die Aktionsforschungsstrategie –
Entwicklungslinien und praktische Anwendung**

Benno Hafeneeger

Trendbericht: außerschulische politische Jugendbildung
Politisch denken lernen

kursiv



WOCHEN
SCHAU
VERLAG

10 Jahre *kursiv*

Die Aktions- forschungsstrategie – Entwicklungslinien und praktische Anwendung



RICARDA T.D. REIMER

Dipl.-Päd., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Allgemeine Pädagogik und Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität Flensburg

Demokratisches Handeln hat im Rahmen politischer Bildung einen besonderen Stellenwert. Desgleichen sollte sodann auch gerade die politische Bildung „demokratisches Forschen“ vorantreiben. Die Aktionsforschung versteht sich als eine Strategie, die zum einen beabsichtigt, Theorie (Forschung) und Praxis (Aktion) in ein engeres Verhältnis zu bringen und zum anderen das Wissen und die Interessen der Betroffenen mehr zu berücksichtigen (Moser 1995). Diese Forschungshaltung, das aktive Einbinden der Beteiligten in den Forschungsprozess, ist nicht aus sich heraus entstanden, „... sondern als sozialwissenschaftliche Strategie in [den] Zusammenhang der historisch-gesellschaftlichen Genese der Sozialwissenschaften eingebettet“ (Cremer/Klehm 1978, 10) und als solche zu begreifen. Grundsätzlich wird bei der Darstellung empirischer Forschungsmethoden zunächst, der herkömmlichen Leitunterscheidung folgend, zwischen qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden unterschieden. Des Weiteren werden spezifische Verfahren und Methoden, wie z.B. verschiedene Interviewformen, Ansätze der Triangulation, biografieorientiertes Arbeiten etc. beschrieben.

Der folgende Beitrag stellt hingegen eine Forschungsstrategie vor, die über das Beobachten, Beschreiben, Analysieren, Verifizieren, Falsifizieren

oder der Generierung einer Hypothese hinausgeht. So zielt die Aktionsforschung darauf ab, das klassische „Subjekt-Objekt-Verhältnis“ aufzubrechen – nicht aber gänzlich aufzulösen (vgl. Moser 1975, 136 ff.). Zentrales Anliegen ist die Initiierung eines dialogischen, kommunikativen Austauschprozesses zwischen den Subjekten, deren gemeinsames Handlungs- bzw. Forschungsfeld vor dem Hintergrund der verschiedenen Erfahrungen, Kompetenzen und Perspektiven aller Beteiligten wahrgenommen, analysiert und verändert werden kann. „Denn im Kommunikationsbegriff ist eine Relation angelegt, welche nicht zwischen Subjekt und Objekt, sondern zwischen Subjekt und Subjekt spielt“ (Moser 1975, 138).

Zur Veranschaulichung der Forschungsstrategie wird im folgenden Beitrag auf Erfahrungen mit der Aktionsforschungsstrategie zurückgegriffen, die in einem über vier Monate angelegten lernplattform-basierten Blended Learning Kooperationsseminar mit Studierenden und Mitarbeiter/innen eines Wirtschaftsunternehmens entstanden sind. Das gemeinsame Lernen wurde am Lerngegenstand, dem Seminarthema, selbst initiiert, wobei die Veranstaltung für die Studierenden ein Seminar im Rahmen ihres Studiums und für die Mitarbeiter/innen eine Weiterbildungsmaßnahme zur Erweiterung ihrer Kompetenzen war. Das übergeordnete wissenschaftliche Forschungsanliegen des Projektes bestand in der Entwicklung des Ansatzes einer kritisch-reflexiven „E-Didaktik“ für „Blended Learning“-Veranstaltungen der Erwachsenenbildung.

Entwicklungslinien der Aktionsforschungsstrategie

Die Aktionsforschungsstrategie hat sich im deutschsprachigen Raum insbesondere vor dem Hintergrund des Positivismusstreites der 1960er Jahre entwickelt. Dadurch entfachte eine Diskussion über die positivistische Deutung der Forschungsergebnisse, sodass Konzepte der Methodeninterpretation kritisch thematisiert wurden. In der Folge entstanden erste Versuche, durch metho-

dologische Fragestellungen, inspiriert mittels verfügbarer ähnlicher Konzepte, die Forschungspraxis zu verändern. So kann Klafki Konzept der Handlungsforschung verstanden werden als ein Ansatz, der praktisch-emanzipatorische Erkenntnisse in einem pädagogischen Forschungsprozess zu gewinnen versucht (Klafki 1973).

Im Zentrum aller Aktionsforschungsansätze stehen handlungstheoretische Überlegungen, deshalb wird neben dem Begriff der „Aktionsforschung“ der Begriff der „Handlungsforschung“ verwendet. Ebenso findet sich in der Literatur für diese partizipative und reflexive Forschungsstrategie das Wortpaar „Aktions- und Handlungsforschung“ oder auch „Praxisforschung“. Die unterschiedlichen Begriffsverwendungen verweisen auf den Umstand, dass die Ursprünge der Aktionsforschung bzw. Handlungsforschung unklar sind (vgl. Petzold 1980, 142 ff.) und zudem eine allgemeingültige Definition nicht vorliegt (vgl. Cremer/Klehm 1978, 5 ff.). „Handlungsforschung – auch ‚Aktionsforschung‘ (action research) oder ‚aktivierende Sozialforschung‘ genannt – bezeichnet einen jungen Ansatz gesellschaftswissenschaftlicher Sozialforschung, der sich bewusst und gezielt als direkter Beitrag zur Veränderung pädagogischer Praxis, als Innovationsforschung im Prozess der Reform pädagogischer Handlungsfelder versteht. Im vorliegenden Fall zielt Handlungsforschung auf eine dezidiert emanzipatorische und demokratische, gesellschaftskritisch reflektierte Gestaltung von Schule und Unterricht, sowie der Beziehungen der Schule zur außerschulischen Lebenswelt Jugendlicher“ (Klafki in Heinze u.a. 1975, 7). Den Versuch, eine Unterscheidung zwischen der Aktions- bzw. Handlungsforschung zu markieren, unternimmt Ulrike Schneider (1980). Die Aktionsforschung, so die Autorin, bleibe bei aller Kritik an den vorherrschenden quantitativen und den an wissenschaftlicher Objektivität orientierten empirischen Verfahren auf der Ebene der Systemstabilisierung, im Sinne der Aufrechterhaltung der politischen und ökonomischen Verhältnisse stehen. Dem Einbezug der Teilnehmenden werde nur in begrenztem Maß nachgegangen, nämlich soweit, wie es für die Fra-

gestellung, den Auftrag nützlich ist (vgl. Schneider 1980, 14 f.). Die Handlungsforschung hingegen „... versteht sich als politisches Forschungskonzept, mit dem Ziel der Emanzipation der Untersuchten und der Demokratisierung“ (Schneider 1980, 7). Auch Christa Cremer und Wolf R. Klehm diskutieren in ihrer Schrift „Aktionsforschung: wissenschaftshistorische und gesellschaftliche Grundlagen – methodische Perspektiven“ (Cremer/Klehm 1978) die unterschiedlichsten Formen der Ausdifferenzierung von Aktionsforschung sehr ausführlich. Sie kommen nach eingehender Analyse ebenfalls zu dem Schluss, dass selbst der 1890 in Preußen geborene und 1933 in die USA emigrierte Sozialpsychologe Kurt Lewin, der im Allgemeinen als „Vater der Aktionsforschung“ benannt wird, vor dem Hintergrund seiner gestalt- bzw. feldtheoretischen Wurzeln keine gesellschaftskritische Haltung einnimmt und folglich dem Anspruch einer aktiven Gesellschaftsveränderung durch seine Ausarbeitungen zur Feldtheorie und des action research nicht nachkommen kann (vgl. hierzu ausführlich Cremer/Klehm 1978, 54 ff.). „Seine Differenzierung in menschliche Werte und übermenschliche, bezogen auf Politik, Staat und Wirtschaft, deutet darauf hin, daß er diese aus einer Kraft ableitet, die über den Menschen, für ihn nicht kontrollierbar, steht. Staat, Politik und Wirtschaft werden in ihrer Existenz aus den gesellschaftlichen Wertesystemen abgeleitet und nicht als spezifische gesellschaftliche Organisationsweisen angesehen, die auf der Arbeitsteilung und der historischen Veränderung der Produktionsverhältnisse basieren“ (Cremer/Klehm 1978, 66). Trotz dieser Einschätzung von Cremer und Klehm gegenüber Lewins letztendlich fehlendem gesellschaftskritischen Standpunkt ist festzuhalten, dass dieser mit den Überlegungen eines verstärkten Theorie-Praxis-Bezuges und der bewussten Wahrnehmung und Integration der Teilnehmenden – als Subjekte der Forschung – richtungsweisende Diskurse angestoßen hat. Lewins Arbeiten sind insbesondere von deutschsprachigen Forschern und Praktikern in den 1960er und 1970er Jahren, stützend auf Arbeiten der Kritischen Theorie, weiterentwickelt worden. Der Be-

griff der Aktionsforschung, des „action research“, wurde dann aber nicht durch den Begriff der Handlungsforschung abgelöst, der folglich dem von Schneider angeführten Verständnis folgen könnte, vielmehr hat sich ein „diffuses“ Nebeneinander der Begriffe bzw. des Begriffspaars etabliert.

„action research“ – internationale Entwicklungslinien

Kurt Lewin wird die tragende Rolle in der Entwicklung der Aktionsforschung zugeschrieben. Allerdings finden sich aber auch Quellen, die dieser Zuordnung widersprechen. So zitiert Herbert Altrichter Stephen Kemmis und Susan E. Noffke, die in ihren Aufsätzen die Geschichte des Begriffs „action research“ im anglo-amerikanischen Raum zusammenfassen (Altrichter 1990, 43 ff.). Zudem wird auf John Collier verwiesen, der zwischen 1933 und 1945 Beauftragter der U.S.-amerikanischen Regierung für Indianerfragen war. Seinen Ausführungen können bereits erste Ideen des „action research“ zugeordnet werden.

„We have learned that the action-evoked, action-serving, integrative and layman-participating way of research is incomparably more productive of social results than the specialised and isolated way, and also we think we have proved that it makes the discoveries more central, more universal, more functional and more true for the nascent social sciences“ (Collier 1945 zit. nach Kemmis 1988, 30 in Altrichter 1990, 43).

Ferner werden die Arbeiten des Horace Mann-Lincoln Institute of Teachers College, Columbia University (vgl. Corey 1953 zit. nach Altrichter 1990, 44) in den 1950er Jahren und die des englischen Tavistock Institute for Human Relations (Rapoport 1972) benannt. Überdies zeigt Petzold in seinem Aufsatz „Moreno – nicht Lewin – der Begründer der Aktionsforschung“ (Petzold 1980) anhand von Originalquellen auf, dass Morenos Arbeiten Lewin inspirierten. Petzolds Recherchen belegen zudem den Kontakt zwischen Moreno und Lewin, insbesondere über deren gemeinsamen Schüler.

Wenngleich festzuhalten ist, dass Morenos Überlegungen schon Anfang der 30er Jahre zu datierten sind, konnten diese in der Diskussion aber nicht einen solchen Stellenwert wie die Lewins einnehmen. Als mögliche Gründe für diese Rezeption führt Petzold im Nachklang an ein Übersichtsreferat von Moreno aus dem Jahr 1952 folgendes an: „Die Einschätzung, die Moreno von Lewins Ansatz gibt, ist insoweit zutreffend, daß Lewins Experimente und Schriften „eingängiger“ und klarer strukturiert und begründeter waren als viele seiner eigenen Arbeiten, und daß sie deshalb besser rezipiert wurden und weite Verbreitung fanden“ (Petzold 1980, 145). „Morenos Ausführungen (1940 und 1942) sind nicht so elaboriert, wie die Lewins (1945 und 1946), aber die beinhalten schon zentrale Prinzipien der Aktionsforschung ...“ (Petzold 1980, 149). Des Weiteren ist die Stellung Morenos im wissenschaftlichen Raum in die Diagnose mit einzubeziehen, denn Moreno war in der Wissenschaft niemals so etabliert wie Lewin, wenngleich er Gastprofessuren an der New York und Columbia University hatte. „Lewin, der akademische Psychologe aus der Berliner Schule, Moreno der Mediziner, Dichter und Sozialphilosoph, der seine Wurzeln im Bereich expressionistischer Theaterexperimente hat“ (Petzold 1980, 146).

Kurt Lewin aber, und das hat ihn gewiss auch zu dieser prominenten Stellung seiner Person in der Aktionsforschungsdiskussion befördert, ist aufgrund seiner zahlreichen Beschreibungen zum Forschungsvorgehen, das heißt, der expliziten reflektierten Darstellung des Vorgehens zum „Vater der Aktionsforschung“ benannt worden. Die deutschsprachige Aktionsforschungsdiskussion Ende der 60er Jahre knüpfte an Lewin an. Bei den Arbeiten Lewins und seiner Schüler wird deutlich, dass es sich bei der Aktionsforschung nicht um eine neue Forschungsmethodik, sondern um eine Forschungsstrategie handelt (vgl. Fiedler/Hörmann 1978, 7). Den Teilnehmenden wird durch die Beteiligung im Forschungsprozess eine neue Rolle und Funktion zugeschrieben. Diese Partizipation lässt die Beforschten zum Subjekt der Forschung selbst werden. Lewins Forschungsstrategie beab-

sichtigt, ein „... wirkliches soziales Feld zu erforschen und nicht die künstliche Laborsituation“ (Huschke-Rhein 1993, 184). Überdies nahm Lewin schon einen Kritikpunkt, den der „Unwissenschaftlichkeit“ an dieser Forschungsstrategie vorweg, indem er darauf wie folgt hinwies: „Das bedeutet keinesfalls, dass die hier verlangte Forschung in irgendeiner Hinsicht weniger wissenschaftlicher oder niedriger sei als die für die reine Wissenschaft auf dem Gebiet der sozialen Erscheinungen nötige. Ich bin geneigt, das Gegenteil für wahr zu halten“ (Lewin 1953 zit. nach Huschke-Rhein 1993, 185).

Die Aktionsforschungsstrategie – ein Instrument zur Veränderung gesellschaftlicher Praxis

Die Aktionsforschung wurde im deutschsprachigen Raum in den 1960er Jahren aufgegriffen. Dieser Entwicklung gingen bedeutende wissenschaftstheoretische Diskussionen voraus. Basierend auf dem Positivismusstreit wuchs das Interesse der Wissenschaft, die Praxis als Bezugspunkt der Reflexion deutlicher zur Kenntnis zu nehmen (vgl. Moser 1975, 8). Innerhalb der Sozialwissenschaft wurde die Kritik an den empirisch-analytischen und quantitativ naturwissenschaftlich orientierten Methoden der Wissenschaftspraxis immer deutlicher. Es wurde beklagt, dass die Entfremdung von Forschung und Praxis immer mehr zunahm. So war die Anzahl der durchgeführten Sozialforschungsprojekte geradezu überwältigend, doch das Maß der Konsequenzen von Forschungsergebnissen bescheiden (vgl. Zetterberg 1968 zit. nach Cremer/Klehm 1978). Cremer und Klehm kritisierten in der nach 1978 veröffentlichten Schrift sehr deutlich den Habitus sowohl der Theoretiker (Wissenschaftler) als auch den der Praktiker.

„Es ist nicht zuletzt die Absentierung der „theoretisch Arbeitenden“ und in ihrem Selbstverständnis so gefestigten Wissenschaftler vor der – ihrer Ansicht nach – die geistige Arbeit verzerrenden und verunreinigenden gesellschaftlichen Praxis. [...] In Umkehr erlebt man die Theoriefurcht der Prakti-

ker, die ihren Ausdruck findet in der bewußten und unbewußten Verleugnung und Diskriminierung auch für sie relevanter Ergebnisse theoretischer Forschung“ (Cremer/Klehm 1978, 1).

Dieser Auszug verdeutlicht neben der inhaltlichen Aussage auch die damalige öffentliche Haltung gegenüber dem eigenen (Wissenschafts-)System, mit dem sich auch die Studentenbewegung kritisch auseinandersetzte. Es kam zu zahlreichen (Neu-)Überlegungen und Veränderungsprozessen in vielen gesellschaftlichen Teilbereichen. Die sich daran anknüpfenden gesellschaftlichen Veränderungsprozesse nahmen Begrifflichkeiten wie z.B. „Partizipation“, „Demokratie“, „Emanzipation“ und „Theorie-Praxis-Problem“ erneut auf, um diese nicht nur theoretisch „neu“ zu reflektieren, vielmehr sollten sie gerade in der (Forschungs-)Praxis und im Alltag Widerhall finden. An dieser Stelle ist vor allem auf die philosophischen und wissenschaftstheoretischen Überlegungen der Mitglieder der Frankfurter Schule – die Kritische Theorie – zu verweisen.

Vertreter der Frankfurter Schule forderten zum einen eine permanente Einbeziehung und kritische Auseinandersetzung mit den politischen Interessen und Verhältnissen. Horkheimer setzt sich für eine Repolitisierung der Soziologie ein und spricht sich gegen eine werturteilsfreie Soziologie aus. Zum anderen sollten forschungsmethodologische Verfahren entwickelt werden, die diesen Ansprüchen Stand halten können.

Zu konstatieren ist, dass es der Kritischen Theorie gelang, das Theorie-Praxis Problem aufzuzeigen, sie aber selbst nicht zur Lösung konkreter Probleme beitrug, weder auf theoretischer noch auf der forschungspraktischen Ebene. Die Kritische Theorie wandte sich grundlegenden gesellschaftlichen Fragen, wie Herrschaft und Macht zu (Methode der Ideologiekritik). Verändertes praktisches Handeln in einem konkreten Handlungsfeld ist als ein erster Schritt zu bewerten, der zur Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse – im Sinne der Kritischen Theorie – beitragen kann. Die Entwicklung von Theorie basiert auf praktischem Handeln und umgekehrt.

Einblicke in die Praxis der Aktionsforschungsstrategie

Die Aktionsforschungsstrategie greift also im Gegensatz zu vielen klassischen empirischen Methoden einige der genannten Kritikpunkte der Kritischen Theorie auf, um diese in ihrem Vorgehen zu berücksichtigen. Zur weiteren Auseinandersetzung geben Heinz Moser, der insbesondere in der Mitte der 1970er Jahre grundlegende Publikationen zum Themenfeld verfasst hat und von Herbert Altrichter, der sich seit Mitte der 1980er Jahre in dem Forschungsfeld der Schul- und Unterrichtsforschung explizit der Aktionsforschung zuwendet, zahlreiche Hinweise. Im Folgenden werden einzelne von Altrichter und Posch bestimmte Charakteristika der Aktionsforschung ausgewählt und am Projektbeispiel verdeutlicht (Altrichter/Posch 2007):

- Forschung der Betroffenen
- Fragestellungen aus der Praxis
- In-Beziehung-Setzen von Aktion und Reflexion
- Einbettung der individuellen Forschung in eine professionelle Gemeinschaft
- Veröffentlichung von Praktikerwissen

Forschung der Betroffenen

Im Seminarkontext des lernplattformbasierten Blended Learning-Kooperationsseminars (als technische Basis diente die webbasierte Lernplattform der AMMMA AG) mit dem Thema: „Didaktik und Methodik der Erwachsenen-/Weiterbildung“. Zwischen Studierenden und Mitarbeiter/innen eines Unternehmens wurde neben der theoretischen Auseinandersetzung und der praktischen Anwendung von didaktischen Ansätzen und spezifischen Methoden der Erwachsenen-/Weiterbildung (Thema des Seminars) das Ziel verfolgt, die didaktische Gestaltung des von Präsenz- und Onlinephasen geprägten Lehr-/Lernsettings (Blended Learning) gemeinsam zu reflektieren, um zu einer verbesserten Praxis zu gelangen. Darüber hinaus sollte die Form einer kooperativen Veranstaltungsform – das

gemeinsame Lernen – zwischen Hochschule und Wirtschaft erprobt werden. Das Forschungsprojekt entstand also im direkten Zusammenhang mit der sozialen Situation der Betroffenen (kooperatives Seminar) (vgl. Altrichter/Posch 2007, 15).

Fragestellungen aus der Praxis

Charakteristisch für Aktionsforschung ist, dass sie bei Fragen der Praxis ansetzt. In diesem konkreten Beispiel formulierten neben der Lehrenden- auch die Unternehmensseite relevante Fragestellungen für ihre eigene Praxis. Vor dem Hintergrund der zunehmend erworbenen praktischen Erfahrungen in beruflicher Aus-, Weiter- sowie Hochschulbildung entstand ein Forschungsprojekt im Blended Learning-Design. Zur Optimierung der eigenen Praxis und aufgrund mangelnder Ausführungen zu E-didaktischen Ansätzen in der Erwachsenenbildung wurde das Forschungsvorhaben initiiert.

Aus Unternehmerperspektive richtete sich der Blick bspw. darauf, ob Blended Learning-Seminare ggf. in Zukunft eine realistische Option der Erweiterung der Geschäftsfelder sein könnten und folglich auch neue Tätigkeitsbereiche für die Mitarbeiter/innen darstellen könnten. Die teilnehmenden Studierenden setzten sich vor dem Hintergrund einer zukünftigen Arbeitstätigkeit kritisch mit der Gestaltung technologiebasierter Lehr-/Lernsettings auseinander, denn die Implementierung von web-basierten E-Learning-Anwendungen in der Erwachsenen-/Weiterbildung wird zunehmend nachgefragt. Zudem zeigte sich, dass technologiebasierte Lehr-/Lernprozesse Kompetenzen sowohl auf Seiten der Lehrenden als auch Lernenden erfordern, die im Rahmen didaktischer Vermittlungs- und Lehr-/Lernprozesse von tragender Bedeutung sind (vgl. Rautenstrauch 2001; Bett/Gaiser 2004; Schulmeister 2005; Salmon 2002). Die konkret erfahrene Praxis, d.h. die didaktische Einbindung medienpädagogischer Fragen, führte zu zahlreichen Diskussionen über das Lehren und Lernen mit und über Medien, der Vermittlung von Medienkompetenz oder auch Fragen zum Lernraum „Internet“.

In-Beziehung-Setzen von Aktion und Reflexion

Aktionsforschung arbeitet mit einem Repertoire an Methoden zur Untersuchung und Weiterentwicklung von Praxis. Diese Methoden müssen ein vertretbares Verhältnis von Aufwand und Zeit aufweisen. Das Wesentliche an der Aktionsforschung sind jedoch nicht die einzelnen Methoden, vielmehr liegt es darin, dass Aktion und Reflexion eng und immer wieder aufeinander bezogen werden (vgl. Altrichter/Posch 2007, 15). Das permanente „In-Beziehung-Setzen von Aktion und Reflexion“ wurde im Rahmen des Projektes über die Integration unterschiedlicher Methoden, wie dem Einsatz des Lerntagebuches, verschiedener mündlicher und schriftlicher Feedbackrunden (z.B. Onlinebefragung/Forumsdiskussion und Kartenabfragen in Präsenz) im Seminarverlauf oder einer abschließenden Seminarevaluation erzeugt.

Veröffentlichung von Praktikerwissen

Zudem wird besonders Wert darauf gelegt, dass die im Nachklang des Forschungsprojektes, die von der Projektinitiatorin verfassten Schriften, von einzelnen am Forschungsprozess Beteiligten „gegengelesen“ oder gemeinschaftliche Publikationen erstellt werden. Ferner wird versucht, Forschungsbeteiligte auch bei Vorträgen aktiv einzubinden (vgl. Altrichter/Posch 2007, 19).

Kritische forschungsmethodologische Einschätzungen – Reaktionen der Aktionsforschung

Einwände, die gegen die Aktionsforschungsstrategie hervorgebracht wurden, wie der vermeintlich fehlenden Objektivität, die ja gerade durch die bewusste Integration der Beteiligten selbst erzeugt wird, kann entgegengesetzt werden, dass in der Aktionsforschung, bspw. dem qualitativen Sozialforschungsverfahren, der kommunikativen Validierung, eine besondere Rolle beigemessen wird.

So ist im Rahmen des Projektes bereits zu Beginn, d.h. in der ersten Präsenzsitzung, mit dem Kooperationspartner aus der Wirtschaft in den Vorgesprächen, diese Form der partizipativen Forschung vorgestellt worden und explizit auf die forschende Rolle und Funktion aller im Forschungsprozess Beteiligten hingewiesen worden. Diese direkte Einbindung und Transparenz ist von nachhaltiger Bedeutung. Die Aussagen und Interessen der Beteiligten und nunmehr Forschenden wurden folglich zum einen als Vorschläge zur Veränderung des konkreten Seminarverlaufes wahrgenommen und auch direkt umgesetzt, zum anderen als mögliche generalisierbare Empfehlungen für die Entwicklung eines didaktischen Ansatzes für Blended Learning-Veranstaltungen in der Erwachsenenbildung aufgegriffen (s. Abb. 1).

Überdies wurden in dem Projekt weitere Methoden der qualitativen Forschung, wie z.B. das Lerntagebuch, unterschiedliche Formen von Feedbackmethoden zur Reflexion (und folgenden Aktion) ein-

gesetzt. Da die Aktionsforschung der qualitativen Forschung zuzuordnen ist und diese als ein „anerkannter Bereich von Theoriebildung und Methodologie“ (Kardorff 2000, 615) gilt, sind dementsprechend die spezifischen Kriterien qualitativer Forschung zu berücksichtigen. Steinke setzt sich beispielsweise in einem eigenen Kapitel mit der „Übertragbarkeit von Kriteriendiskussionen außerhalb der qualitativen Forschung“ und in einem weiteren mit „Vorschlägen für Kernkriterien zur Bewertung qualitativer Forschung“ auseinander (vgl. Steinke 1999). Zudem schließt die Aktionsforschungsstrategie auch die Einbindung quantitativer Verfahren nicht aus, denn neben Phasen der gemeinsamen Forschungspraxis können gleichwohl auch Phasen der Informationssammlung (Datenerhebung), wenn sie wieder ins Handlungsfeld zurückgebunden werden, integriert sein. Darüber hinaus hat sich Wagner (1997) grundsätzlich der Frage der Wissenschaftlichkeit und Brauchbarkeit der Aktionsforschungsansätze zugewandt und

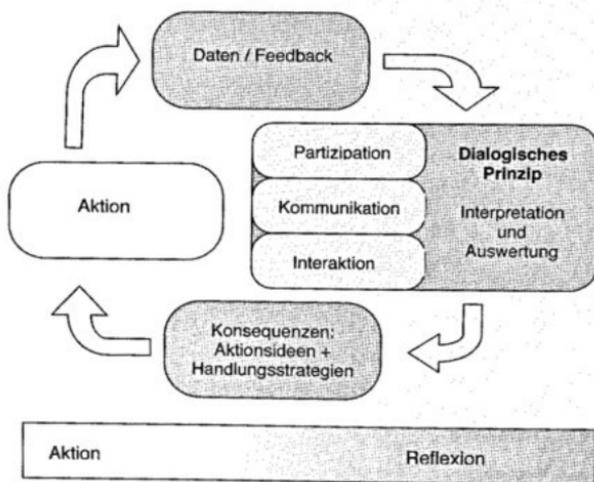


Abb. 1: Das Prinzip des Dialoges – der Kreislauf von Aktion und Reflexion (angelehnt an Altrichter/Posch 2007, 16)

kommt zu dem Ergebnis, dass ein Großteil der Aktionsforschungsansätze theoriebildend ist.

Im Kontext der Auseinandersetzung gegenüber der Kritik an der Aktionsforschungsstrategie ist nochmals mit Nachdruck darauf hinzuweisen, dass es keine klare Definition der Aktionsforschung gibt, sondern vielmehr stark variierende Ansätze, Konzepte, Modelle und Merkmale bzw. Charakteristika der Aktionsforschung vorliegen und folglich die Kritik desgleichen undurchsichtig ist. Grob zu unterscheiden sind, so kann man Riffert und Paschon folgen, die „alte“ und „neue“ Aktionsforschung. „Die alte Aktionsforschung war stark emanzipatorisch und damit auf die z.T. im Einflussbereich der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule radikal gesellschaftspolitische Veränderung hin orientiert. Als solche verstand sie sich als alternative Wissenschaftskonzeption zum empirisch-analytischen Paradigma (Cremer/Klehm 197[8, d. Verf.], 143). Aus dieser starken emanzipatorischen Grundhaltung heraus wurde in der Folge oft dem Praxisbezug Vorrang vor der Einhaltung hochstehender wissenschaftlicher Gütekriterien eingeräumt: [...]“ (Riffert/Paschon 2000, 91). Diese normativen Vorwegorientierungen, die mit dem Anspruch an eine Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse verbunden sind, legen folglich den Verdacht nahe, dass der Zugang zum Feld nicht unvoreingenommen ist und damit die Forschungsergebnisse nicht wirklich offen sind.

Inspiziert durch die im britischen Raum entstandene Konzeption von „action research“ entwickelte sich die von Altrichter und Posch aufgegriffene „neue“ Aktionsforschung. Die Unterscheidungen und Distanzierungen zwischen der „alten“ und „neuen“ Aktionsforschung werden von den Autoren vorgenommen, sind „allerdings durchwegs sehr abstrakter, teilweise philosophischer Natur, wohingegen die Ähnlichkeiten und Analogien zwischen beiden Konzeptionen u.E. doch viel deutlicher sind: (1) die Bedeutung der Praxisrelevanz aktionswissenschaftlicher Forschung und – damit junktimiert – (2) eine gewisse Skepsis gegenüber (sozial-)wissenschaftlicher Methodologie“ (Riffert/Paschon 2000, 92). Somit legt sowohl die „neue“ als auch

die „alte“ Aktionsforschung besonderen Wert auf die Einbeziehung der Betroffenen und deren Forschungsinteressen (vgl. Riffert/Paschon 2000, 92). Folglich stößt auch die „neue“ Aktionsforschung durch die aktive Beteiligung der in der Praxis Agierenden auf die Schwierigkeit, die in der traditionellen empirischen Forschung formulierten Gütekriterien Objektivität, Validität und Reliabilität in diesem Sinne einzuhalten. Hier ist anzumerken, dass die klassischen Gütekriterien für die „neue“ Aktionsforschung bedeutsam sind und Berücksichtigung finden, „[a]lledings (so räumt Altrichter, der sich im Schwerpunkt einer von Lehrenden betriebenen Aktionsforschung zuwendet ein, d. Verf.) können manche der in der traditionellen Forschung entwickelten Prüfungsprozeduren in der Aktionsforschung kaum angewandt werden, und zwar

■ aus *praktischen* Erwägungen [...]: Hochentwickelte Validitätsprüfungsverfahren erfordern einen Aufwand, der von forschenden LehrerInnen kaum zu erwarten ist. [...]

■ aus *prinzipiellen* Erwägungen: Reliabilität ist in der Aktionsforschung nur in einem sehr eingeschränkten Sinn möglich (was allerdings auch für viele andere empirische Forschungssituationen gilt). Komplexe Situationen sind instabil [...], sodass es zu verschiedenen Zeitpunkten gar keine vergleichbaren Situationen zu beobachten gibt, weil sich die Situation in der Zwischenzeit ja weiterentwickelt hat. Außerdem arbeitet die Aktionsforschung der Stabilität von Situationen geradezu entgegen, indem sie Handlungsstrategien zu ihrer Veränderung entwickelt [...]“ (Herv. i. Orig.) (Altrichter/Posch 2007, 117 f.). In Anlehnung an Altrichter geht es bei der Aktionsforschung nicht nur darum, Wissen über Phänomene der Praxis zu entwickeln und einzusammeln, sondern dieses Wissen für eine Verbesserung der Praxis über die enge Verbindung von Reflexion und Aktion, nutzbar zu machen. Die Reflexionsergebnisse tragen zur Verbesserung der Praxis bei und folglich sind die Entwicklung und Erprobung von Handlungsstrategien als integrale Bestandteile des Forschungsprozesses anzusehen (vgl. Altrichter/Posch 2007, 230 f.).

„Relative Sicherheit und Begründetheit ihrer Ergebnisse erreicht die Aktionsforschung nicht durch die strenge Anwendung bestimmter Methoden oder auch durch die scharfsinnige Analyse mit Hilfe bestimmter theoretischer Konzepte, sondern gerade durch ihren *iterativen* (*sich wiederholenden*) Charakter [...]“ (Herv. i. Orig.) (Altrichter/Posch 2007, 230 f.).

Es zeigt sich, dass wie schon Moser (vgl. Moser 1975, 117 ff.) sich auch die Autoren der „neuen“ Richtung explizit den Gütekriterien empirischer Forschung zuwenden und aufzeigen, dass die Aktionsforschungsstrategie, die auf Emanzipation bzw. Partizipation angelegt ist, unter Einbeziehung der Methoden empirischer Sozialforschung und ihrer eigenen Gütekriterien den Ansprüchen an Wissenschaftlichkeit gerecht wird und zur Theoriebildung beitragen kann. Erwähnenswert ist an dieser Stelle die Publikation mit dem Titel „Ist das noch Wissenschaft? Darstellung und wissenschaftstheoretische Diskussion einer von Lehrern betriebenen Aktionsforschung“ (1990) von Altrichter.

Grundsätzlich ist kritisch zu hinterfragen, aus welchem Grund Aktionsforscher/innen bis heute immer wieder dem Legitimierungsdruck ausgesetzt sind, ihre Forschungsstrategie, gemessen an den Zielsetzungen anderer Forschungsansätze, die dementsprechend nicht die eigenen sind, darzulegen. „Betrachtet man die Aussagen der gesamten Aktionsforschungsdiskussion zum Problem der klassisch empirischen Forschung, so fällt grundsätzlich auf, wie stark die Aktionsforschung in deren Bezugsrahmen diskutiert. Dies mag einerseits aus der Angst geschehen, daß eine Kritik der methodologischen Standards der empirischen Forschung sich gegen die Wissenschaft selbst wenden könnte, indem dann jeder Wissenschaftler seine eigenen Standards oder sogar gar keine anerkennt. Andererseits bedeutet das, daß der Aktionsforscher unwillkürlich in eine defensive Position gerät. Er ist ständig versucht, sich gegenüber der empirischen Forschung zu legitimieren, weil es ihm nicht gelingt, deren Standards zu erfüllen. So scheinen viele Aufsätze zur Aktionsforschung nicht viel mehr als

großangelegte Entschuldigungen dafür zu sein, dass eben ein Verlust an Exaktheit in Kauf genommen werden müsse, wobei man es jedoch nicht versäume, an minimalen Gütestandards auch für die Aktionsforschung festzuhalten. Meist fehlt an dieser Stelle auch der Hinweis nicht, daß es dafür andere Qualitäten gebe, welche für die Überlegenheit von Aktionsforschung sprächen. Paradox daran scheint, daß es letztlich die Aktionsforscher selbst sind, welche sich solche Schwierigkeiten bereiten. Denn bereits in ihrer Definition von Aktionsforschung setzen sie die Standards der klassisch empirischen Forschung voraus und versuchen dann zu erklären, wie sich Aktionsforschung davon unterscheidet. Dies heißt jedoch, daß sich der Aktionsforscher sein eigenes Forschungsparadigma als defizienten Modus der Empirie definiert. Dieses Dilemma kann nur dann vermieden werden, wenn es gelingt, die Standards der empirischen Forschung selbst der Kritik zu unterziehen, um von daher Aktionsforschung stringenter zu begründen“ (Moser 1975, 61 f.).

Die – hier lediglich angedeutete – intensive Auseinandersetzung gegenüber dem forschungsmethodischen Vorgehen zeugt vielmehr davon, dass Aktionsforschende eine bewusst kritisch reflektierende Haltung gegenüber dem Forschungsfeld und dem eigenen Forschungshandeln ausbilden.

Lern-, Erkenntnis- und Veränderungsprozesse

Neben der Aktionsforschung, die, wie bereits erwähnt, der qualitativen Forschung zugeordnet werden kann, wird insgesamt die qualitative Forschung fortwährend mit kritischen Haltungen konfrontiert. Gabi Reinmann-Rothmeier stellt in ihrem Forschungsbericht nicht nur die Hauptkritikpunkte an der qualitativen Sozialforschung verdichtet dar, sondern deutet des Weiteren über die Auseinandersetzung mit der Aktionsforschung und der Evaluationsforschung auf einen weiteren Aspekt hin, der gerade vor dem Hintergrund der heutigen Forschungspraxis eines intensiven Diskurses bedarf: Unterschiede, Gemeinsamkeiten, Ziele von

Aktionsforschungsprojekten und Evaluationsforschungs-, Begleitforschungsprojekten (vgl. Reinmann-Rothmeier 2001).

Im Anschluss an die Kritik werden die im konkreten Projektbeispiel gewonnenen Lern-, Erkenntnis- und Veränderungsprozesse kurz dargestellt, um abschließend einzelne positive Aspekte der Forschungsstrategie aufzuzeigen.

Diese Form der partizipativen Forschung ermöglichte allen Mitwirkenden neue Lernerfahrungen zu sammeln und die sowohl eigenen als auch gemeinschaftlichen Erkenntnisprozesse leiteten hin zu veränderten Handlungsoptionen. So sind die Erfahrungen und das Wissen der „Theoretiker/innen“ und „Praktiker/innen“ als eigenständige und zudem gleichwertige Perspektiven kommuniziert worden und dieser Dialog erhöhte die Qualität der Reflexion über die eigene Praxis. Das „Verwickeltsein“ in Forschung über bspw. das Schreiben eines Lerntagebuches schult die Beobachtungs-, Reflexions- und Analysekompetenz. D.h. Aktionsforschende lernen sich bewusst auf andere Perspektiven einzulassen, aber auch eigene Standpunkte darzulegen und durch die Rückmeldungen und Kritik kann wiederum eigenes Wissen generiert werden. Dieses im Aktionsforschungsprozess erworbene explizite Wissen bietet sodann neue Grundlagen, welches zur verbesserten Durchführung von Veranstaltungen der Erwachsenenbildung beitragen kann. In dem Projektbeispiel entwickelten sich unterschiedliche zuvor nicht antizipierbare Praxiselemente, so z.B. führten Studierende mit einzelnen Mitarbeiter/innen des Unternehmens gemeinschaftlich Weiterbildungsveranstaltungen durch und evaluierten diese. Ein weiteres Präsenztreffen wurde in den Ablauf des Seminars implementiert und Themen erweitert oder auch die Gruppenstruktur verändert. Überdies ermutigte die konkrete Teilnahme an einem lernplattformbasierten Seminar das Unternehmen dazu, eine praktische Erprobungsphase einer vorbereiteten Onlinenphase mit einer eigenen Weiterbildungsveranstaltung durchzuführen. Auch diese Erfahrungen wurden im Kooperationsseminar aufgegriffen und zum Lerngegenstand.

Stärke der Aktionsforschungsstrategie ist es also, demokratisches Handeln im Rahmen von Bildungsprozessen zu unterstützen. „Demokratisches Forschen“ kann demnach über das dialogische Prinzip sowohl Theorie und Praxis enger miteinander verbinden, als auch – in kleinen Schritten – gesellschaftliche Veränderungen auf den Weg bringen.

LITERATUR

- Altrichter, Herbert/Posch, Peter (2007): *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Bad Heilbrunn
- Altrichter, Herbert (1990): *Ist das noch Wissenschaft? Darstellung und wissenschaftstheoretische Diskussion einer von Lehrern betriebenen Aktionsforschung*. München
- Betz, Katja/Gaiser, Birgit: *E-Moderation. e-teaching@university* (12.05.2004)
- URL: <http://www.e-teaching.org/lehren/lehren/vorlesung/diskussion/e-moderation.pdf> (Stand: 15.02.2007)
- Cremer, Christa/Klehm, Wolf R. (1978): *Aktionsforschung. Wissenschaftshistorische und gesellschaftliche Grundlagen – methodische Perspektiven*. Weinheim
- Fiedler, Peter A./Hörmann, Georg (Hrsg.) (1978): *Aktionsforschung in Psychologie und Pädagogik*. Darmstadt
- Heinze, Thomas/Müller, Ernst/Stickelmann, Bernd/Zinn-ecker, Jürgen (1975): *Handlungsforschung im pädagogischen Feld*. München
- Huschke-Rhein, Rolf (1993): *Systemisch-ökologische Pädagogik. Bd. 2. Qualitative Forschungsmethoden. Hermeneutik. Handlungsforschung*. Köln
- Kardorff, Ernst von (2000): *Zur Verwendung qualitativer Forschung*. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Hamburg, S. 615-622
- Klafki, Wolfgang (1973): *Handlungsforschung im Schulfeld*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 19/4, S. 487-516
- Moser, Heinz (1995): *Grundlagen der Praxisforschung*. Freiburg im Breisgau
- Moser, Heinz (1975): *Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften*. München
- Petzold, Hilarion (1980): *Moreno – nicht Lewin – der Begründer der Aktionsforschung*. In: *Gruppendynamik* 11, H. 1, S. 142-163
- Rautenstrauch, Christina (2001): *Tele-Tutoren: Qualifizierungsmerkmale einer neu entstandenen Profession*. Bielefeld

Rapoport, Robert N. (1972): *Drei Probleme der Aktionsforschung. Unter besonderer Berücksichtigung der Erfahrungen am Tavistock-Institut.* In: *Gruppendynamik* 3, S. 44-61

Reinmann-Rothmeier, Gabi (2001): *Wissensmanagement in der Forschung. Gedanken zu einem integrativen Forschungs-Szenario (Forschungsbericht Nr. 132).* München: LMU, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie

URL: <http://epub.ub.uni-muenchen.de/archive/00000240/> (Stand: 15.02.2007)

Riffert, Franz/Paschon Andreas (2000): *Empirisch-analytisches Paradigma und Aktionsforschung: Rivalität oder Kooperation?*

URL: http://www.sbg.ac.at/erz/salzbuerger_beitraegel_herbst2000/fr_ap_2000_2.pdf (Stand: 15.02.2007)

Salmon, Gilly (2002): *E-tivities: the key to active only learning.* Sterling, VA, Stylus Publishing Inc.

Schneider, Ulrike (1980): *Sozialwissenschaftliche Methodenkrise und Handlungsforschung.* Frankfurt/M./New York

Steinke, Ines (1999): *Kriterien qualitativer Forschung: Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung.* Weinheim

Schulmeister, Rolf (2005): *Welche Qualifikationen brauchen Lehrende für die „neue Lehre“? Versuch einer Eingrenzung von eCompetence und Lehrqualifikation.* In: Keil-Slawik, Reinhard/Kerres, Michael (Hrsg.): *Hochschulen im digitalen Zeitalter. Innovationspotenziale und Strukturwandel.* Münster, S. 215-234

Wagner, Ulrich (1997): *Interaktive Sozialforschung. Zur Frage der Wissenschaftlichkeit und Brauchbarkeit der Aktionsforschungsansätze.* Weinheim

Lernplattform: URL: <http://www.amma.de>

