Wenn Forschung Lust auf mehr macht
Erkenntnisse einer Bildungspraktikerin

Ulrike Gerdiken

Neulich in der Kaffeepause: „Ulrike, was macht deine Promotion?“, „Sag mal, worüber schreibst du noch mal?“, „Wie, warum Unternehmen kulturelle Bildung in ihrer Personalentwicklung einsetzen? Na, die Antwort ist doch klar, das kann ich dir jetzt schon sagen.“ Und schon war unter den Praktiker*innen in der Erwachsenenbildung[1] die schönste Diskussion über mein Promotionsthema entbrannt. Argumente, Erfahrungen, Vorannahmen und Wissensbruchstücke wurden ausgetauscht und diskutiert, und am Ende waren alle ein bisschen reicher an Wissen, Erfahrung und Anregungen. Die Diskussionen waren tiefgründig, die Argumente hörens- und bedenkenswert, die eigene Meinung wurde reflektiert, manchmal auch korrigiert und einige Ergebnisse dieses Gesprächs dienten danach als Wissens- und Handlungsgrundlage für die Umsetzung in der Praxis. Wenn pädagogische Theorie den Praktiker*innen dabei helfen soll, Abstand zum Alltag zu gewinnen, das pädagogische Handeln zu reflektieren, Handlungsalternativen zu diskutieren, Handlungsentscheidungen zu treffen, den eigenen Horizont zu erweitern und pädagogisches Handeln auch als schöpferisch-geistigen Prozess zu sehen (vgl. Bollnow 1988, S. 90f.), dann haben wir in dieser Kaffeepause eine wissenschaftliche Diskussion geführt. Dennoch würden viele der Beteiligten bestreiten, dass sie gerade wissenschaftlich gearbeitet hätten. Manche würden es sich vielleicht sogar verbitten.

Das Verhältnis von Bildungspraktiker*innen zu ihrer wissenschaftlichen Disziplin, der Erziehungswissenschaft, ist ein spannungsreiches. Zwar streitet kein*e Praktiker*in ab, dass wissenschaftliche Forschung notwendig ist, um die Praxis weiterzuentwickeln. Auch wissen die meisten, dass nur wenn Forschung geschieht, Gelder akquiriert werden können, um die Theorie – und damit letztlich die Praxis

1 In diesem Fall in der Katholischen Erwachsenenbildung im Bistum Limburg.

S. Borgmann et al. (Hrsg.), *Zwischen Subjekt und Struktur,*
DOI 10.1007/978-3-658-10838-0_2, © Springer Fachmedien Wiesbaden 2016

– weiterzuentwickeln. Trotzdem wird immer wieder belächelnd und kopfschüttelnd zur Kenntnis genommen, mit welchen „unwichtigen" oder „hypothetischen" Themen sich die Erziehungswissenschaftler*innen an der Universität manchmal beschäftigten und wie sie es tun – denn das, was Pädagogik aus Sicht der Praktiker*innen ausmacht, ist die Praxiserfahrung. Aus ihr kann sich die Arbeit weiterentwickeln, auf ihrer Grundlage können Ideen reflektiert und Konzepte entwickelt werden. Die Erziehungswissenschaft kann das notwendige theoretische Wissen liefern, kompliziertere Fragestellungen noch einmal untersuchen oder zur Legitimierung nach außen beitragen – aber das Zentrum aller erziehungswissenschaftlichen Arbeit ist die Praxis!

Zugegeben – diese Darstellung ist etwas überspitzt und ich weiß von vielen Kolleg*innen in der Praxis, dass sie die erziehungswissenschaftliche Forschung schätzen. Bei der Kernfrage jedoch, warum Forschung sich manchmal abstrakt und kleinschrittig – manche sagen auch haarspalterisch – mit scheinbar praxisfernen Themen beschäftigt und dafür auch noch eine Menge Geld bekommt, ertappt sich jede*r Praktiker*in einmal. Auch mir ging es so, bevor ich mich als studierte Sozialpädagogin und Erwachsenenbildnerin nach 10 Jahren reiner Bildungspraxis dazu entschied zu promovieren, und ich stellte mir diese Frage während meiner Forschungszeit immer wieder einmal.

Welche allgemeinen und persönlichen Erkenntnisse es sind, zu denen eine Bildungspraktikerin kommt, wenn sie sich auf erziehungswissenschaftliche Forschung einlässt, darum geht es in diesem Artikel.

Forschung…

…ist das Bindeglied zwischen Theorie und Praxis

Eine unter Bildungspraktiker*innen gern angeführte Behauptung ist, dass erziehungswissenschaftliche Forschung immer das bestätigt, was aus der Praxis bereits bekannt ist. Die Ergebnisse der Forschung bieten keine neuen Erkenntnisse, sondern bestätigen ihr Wissen und Handeln.

Tatsächlich ist diese Behauptung nicht falsch. Folgt man Bollnow, so ist die Erziehungswissenschaft eine Theorie, die auf die Praxis aufbaut und sich auf sie zurückbezieht (vgl. Bollnow 1988, S. 78). Auch Tippelt betont den gegenseitigen Bezug von pädagogischer Forschung und Praxis, wenn er erstere als Begleitforschung bezeichnet, die den in der Praxis Tätigen Argumente zur Erklärung und Rechtfertigung ihres Handelns an die Hand gibt (vgl. Tippelt 1998, S. 247). Für Oelkers ist dieser Bezug

ein Kennzeichen empirischer erziehungswissenschaftlicher Forschung, da es bei ihr „nicht um die Anwendung von Theorien [geht], die woanders erzeugt werden, […] sondern um die Bearbeitung von Feldproblemen mit Forschung" (Oelkers 2014, S. 99). Aus der Sicht von Wissenschaftler*innen, die an Hochschulen lehren und forschen, ist die Ausrichtung auf die Praxis quasi ein Paradigma für erziehungswissenschaftliche Forschung: Eine Wissenschaft von der Erziehung muss sich um die Begründungen für das pädagogische Handeln, um Aufgaben und Ziele, um die Möglichkeiten und Grenzen kümmern (vgl. Badry/Knapp 2003, S. 2).

Ohne pädagogische Praxis kann also keine erziehungswissenschaftliche Forschung stattfinden, ohne Forschung lässt sich keine fundierte Theorie begründen und ohne Theorie entwickelt sich die pädagogische Praxis nicht weiter. Forschung, Theorie und Praxis bilden einen Kreislauf, der sowohl für die praktische als auch für die wissenschaftliche Weiterentwicklung von Pädagogik und Erziehungswissenschaft nicht nur von Bedeutung, sondern notwendig ist. Die Forschung bildet dabei das Bindeglied zwischen Theorie und Praxis.

…stellt Bildungspraxis auf einen sicheren fachlichen Grund

Bildungspraktiker*innen arbeiten in der Regel mit einer Mischung aus Fach- und Methodenwissen, gesundem Menschenverstand und Intuition. In den meisten Fällen ist diese Mischung eine gute Arbeitsgrundlage, denn sie befähigt dazu, theoretisches Fachwissen kurzfristig und situationsgerecht anzuwenden. Ohne sie wäre keine teilnehmer*innen-, ziel- oder prozessorientierte Bildungsarbeit möglich. Ebenso ist es unbestritten, dass Konzepte und Methoden, die Praktiker*innen für ihr Arbeitsfeld entwickelt haben, dort wiederholt zum Erfolg führen können, weshalb die Annahme auf der Hand liegt, dass diese inhaltlichen Überlegungen und Methoden allgemein gültig sein müssen. Hier zeigt sich jedoch der Unterschied zwischen Praxis und Forschung, denn die Konzepte und Methoden der Praktiker*innen sind für die Praxis gültig, da sie wirken. Ob sie jedoch im wissenschaftlichen Sinne ebenso gültig und damit als pädagogische Grundannahmen übertragbar sind, kann nur die Forschung herausfinden. Sie hat die methodischen, zeitlichen und finanziellen Mittel, über den Tellerrand eines einzelnen Arbeitsfeldes hinauszuschauen, Konzepte und Methoden zu vergleichen, Interviews zu führen und so ein vertiefendes Bild eines in der Praxis angewandten Ansatzes zu zeichnen. Forschung kennzeichnet, dass sie Themen systematisch begründet, reflektiert und überprüfbar untersucht. Sie blickt mit einem gewissen Abstand auf die Themen, reflektiert und entmythologisiert sie und kann zu neuen Einsichten gelangen. Auf diese Weise wird die pädagogische Praxis überprüfbarer und Praktiker*innen

können ihre Arbeit mit soliden Forschungsdaten begründen (vgl. Tenorth/Lüders 2004, S. 519f. und Oelkers 2014, S. 99).

…kennzeichnet Erziehungswissenschaft als eigenständige wissenschaftliche Disziplin

Damit Erziehungswissenschaft als eigenständige wissenschaftliche Disziplin anerkannt wird, muss sie eigene wissenschaftliche Argumente vorweisen. Sie darf, so Tenorth/Lüders, nicht nur auf Erkenntnisse benachbarter Disziplinen wie der Psychologie oder Soziologie zurückgreifen, sondern muss eigene Forschungsergebnisse hervorbringen, um das Spezifische ihrer Disziplin deutlich zu machen (vgl. Tenorth/Lüders 2004, S. 519f). Nun ist es alles andere als einfach, dieses Spezifische zu benennen, denn es gibt in der Erziehungswissenschaft sehr unterschiedliche Strömungen. Als die drei Hauptrichtungen können die Geisteswissenschaftliche Pädagogik, die Empirische Erziehungswissenschaft und die Kritische Erziehungswissenschaft benannt werden; darüber hinaus hat sich seit den 1970er Jahren eine Vielzahl weiterer Strömungen entwickelt. Jede von ihnen arbeitet mit unterschiedlichen Forschungsansätzen (vgl. Krüger 2006, S. 10ff.), denen jedoch gemeinsam ist, dass sie durch ihre Forschung keine Vorannahmen bestätigt wissen wollen, sondern beobachtend und fragend an ihren Forschungsgegenstand herangehen (vgl. Oelkers 2014, S. 98). Diese Form der (häufig qualitativen) Forschung bringt spezifische Erkenntnisse hervor, die Erziehungswissenschaft als Erziehungswissenschaft erkennbar machen.

Eigene Forschung…

Zu Beginn dieses Artikels habe ich auf Bollnow und seine Überlegungen zum Wert der Theorie für die Praxis hingewiesen. Er hat diese Überlegungen aus Sicht des Professors angestellt, der sich mit einer Gruppe von Pädagogikstudierenden konfrontiert sah, die Theorie eher als lästiges Übel denn als Bereicherung verstanden (vgl. Bollnow 1988, S. 89f.). Als reine Praktikerin hätte ich mich mit einigen Einschränkungen ganz auf die Seite der Studierenden gestellt. Nachdem ich nun neben der Praxis die „Theorieseite" kennen gelernt habe, kann ich nachvollziehen, was Erziehungswissenschaftler*innen am forschenden Umgang mit der Pädagogik begeistert. Darum wird es im zweiten Teil des Artikels um meine persönlichen Erkenntnisse als forschende Bildungspraktikerin gehen – eine besondere Form des Forschungstagebuchs.

…führt zu intensiverer Auseinandersetzung und Reflexion

Bildungsarbeit in der Praxis ist eine Mischung aus Organisation und inhaltlicher Konzeption. Äußere Zwänge verhindern es darum manches Mal, sich mit einem Thema intensiv auseinandersetzen zu können. Hin und wieder kann es auch notwendig sein, dass man sich als Bildungspraktikerin mehrere Themen parallel erarbeiten muss; es bleibt dann keine Zeit, in jedes Thema vertiefend einzusteigen. Diese fehlende Vertiefung wird nicht unbedingt als Defizit, sondern eher als Normalität erlebt. Entsprechend überraschend war es für mich, zu erleben, wie bereichernd die intensive Auseinandersetzung mit *einem* Thema ist. Natürlich sind das Einarbeiten in die Forschungsmethoden, das intensive Lesen von unterschiedlicher Fachliteratur und die ungewohnte wissenschaftliche Diskussionskultur zunächst anstrengend. Je mehr sich mir aber das Thema erschloss, ich die Zusammenhänge und Bezüge unterschiedlicher Argumentationsstränge verstand und mit der Diskussionskultur umzugehen lernte, umso größer wurde meine Lust, noch tiefer in die Materie einzusteigen. Die fachliche Auseinandersetzung mit den Kommiliton*innen im Kolloquium schärfte darüber hinaus den reflektierenden Blick auf das, was ich bisher herausgefunden zu haben meinte.

Meine erste Erkenntnis als forschende Bildungspraktikerin lautet daher: Forschungstätigkeit verändert die Haltung zum Umgang mit Themen und Inhalten und führt zu einer intensiveren Auseinandersetzung und Reflexion. Zudem entsteht ein Bewusstsein dafür, dass es zu jedem Thema Vieles gibt, das es zu entdecken lohnt, auch wenn die Realität der Bildungspraxis häufig nur eine grobe Auseinandersetzung mit einem Thema zulässt.

…weitet den Blickwinkel

Mein Forschungsthema begann mit einem Vorurteil, denn wie meine Kolleg*innen in unserer Kaffeepausendiskussion war ich mir sicher, zu wissen, welches Ergebnis bei meinen Untersuchungen herauskommen würde. Dies ist keine ungewöhnliche Haltung für Menschen aus der Praxis, da das Handlungswissen, das durch die Kombination aus Fachwissen und Praxiserfahrung entsteht, durchaus zu fachlich fundierten und zutreffenden Aus- und Vorhersagen in dem jeweiligen Arbeitsbereich befähigt. Auch Wissenschaftler*innen beginnen ihre Forschung in der Regel mit einer Vorannahme. Während sie jedoch gezielt den Weg des systematischen Infragestellens einschlagen, um zu einer Verifizierung oder Falsifizierung ihrer Hypothese zu kommen, bleiben Nicht-Wissenschaftler*innen häufig bei ihrer Meinung, bis sie durch Ereignisse oder konkrete Argumente vom Gegenteil über-

zeugt werden. Sie machen sich nicht unbedingt auf die Suche. Aus diesem Grund war der Einstieg in die Forschungsarbeit für mich zunächst sehr ungewohnt – ich ertappte mich zu Beginn dabei, Ansichten, die von meiner abwichen, zu überlesen oder bewusst nach Literatur zu suchen, die meine Meinung bestätigte. Je weiter die Forschungsarbeit aber fortschritt, ich durch das Führen von Experteninterviews Informationen zu meinem Thema aus erster Hand erhielt und mich in das systematische Lesen und Vergleichen wissenschaftlicher Literatur einfand, desto mehr Meinungen wollte ich hören und Standpunkte kennen lernen. Ich lernte den Mehrwert der wissenschaftlichen Meinungsvielfalt zu schätzen und mein Thema aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten. Der Vergleich der unterschiedlichen Perspektiven hat mich in die Lage versetzt, meinen eigenen fachlichen Standpunkt zu formulieren und zu begründen.

Systematische wissenschaftliche Forschung, das ist meine zweite Erkenntnis, hilft den Blick zu weiten, über den Tellerrand des eigenen Fachs zu schauen, sich einen breiten Überblick über ein Thema zu verschaffen und sich auf unterschiedliche fachliche Standpunkte – so sperrig sie manchmal auch sein mögen – einzulassen.

…erhöht die Identifikation mit der eigenen Fachrichtung

Die Entscheidung, im Fach Erziehungswissenschaft zu promovieren, hat sich aus dem Umstand ergeben, dass ich in diesem Fach mein Diplom gemacht habe – mein Thema würde ebenso in die Betriebswirtschaftslehre, die Psychologie oder die Kulturwissenschaften passen. Vor der Forschungszeit habe ich mir darum keine großen Gedanken darüber gemacht, dass ich in fachlichen Zusammenhängen als Erziehungswissenschaftlerin auftreten werde – es war ebenso eine Selbstverständlichkeit wie die Tatsache, dass ich mein Thema aus erziehungswissenschaftlicher Sicht bearbeiten würde. Was diese Sicht jedoch ausmacht, wurde mir erst im Laufe der Forschungsarbeit klar.

Themenbedingt habe ich mich mit Standpunkten beschäftigt, die andere Fachrichtungen wie BWL, Psychologie, Soziologie oder Kulturwissenschaften zu meinem Thema einnehmen. Von diesen wurden erziehungswissenschaftliche Sichtweisen z. T. in Frage gestellt oder abgelehnt, so dass ich in die Situation kam, meinen erziehungswissenschaftlichen Standpunkt klar vertreten und logisch begründen zu müssen. In diesem Zusammenhang stellte ich mir die Frage, ob und – wenn ja – welche erziehungswissenschaftliche Position ich eigentlich vertreten will. Ich begann nicht nur, mich intensiv mit meinem Thema, sondern auch mit meiner Fachrichtung auseinanderzusetzen, verwarf manche der vorhandenen Ansichten, entdeckte andere neu oder wieder und fand meinen nun wissenschaftlich fundierten

Standpunkt innerhalb der Disziplin. Und ich lernte, nicht nur intra-, sondern auch interdisziplinär aus Sicht der Erziehungswissenschaft zu argumentieren.

Die dritte Erkenntnis, zu der ich durch diese Auseinandersetzung gelangt bin, ist, dass die intensive theoretische Beschäftigung mit der eigenen Fachrichtung zum einen das Bewusstsein für deren spezifische Sichtweisen schärft und zum anderen eine bewusste Positionierung zu diesen Sichtweisen herausfordert.

…lehrt, dass an der Universität auch nur mit Wasser gekocht wird

Wenn man nach jahrelanger praktischer Tätigkeit wieder an die Uni kommt, ist der Respekt groß: vor den Professor*innen, die die fachlichen Standpunkte aller bedeutenden Erziehungswissenschaftler*innen kennen und die ihr eigenes Wissen bereits in unzähligen Büchern veröffentlicht haben; vor den wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen, die wie selbstverständlich Fachliteratur zitieren können und denen jede noch so komplexe Forschungsmethode locker von der Hand geht; vor der Intensität und Geduld, mit der alle Forscher*innen im Fachbereich sich mit einzelnen Fragen befassen und sich nicht aus der Ruhe bringen lassen, bis sie zu einem Ergebnis gekommen sind.

Ist man dann über einige Jahre selbst mit Forschungsarbeiten beschäftigt und lernt das Arbeitsfeld Universität etwas besser kennen, kommen zu diesem Respekt einige alltägliche Erkenntnisse hinzu: Professor*innen, so merkt man, kennen tatsächlich eine ganze Menge fachlicher Standpunkte, müssen sich manche Dinge aber auch erst neu oder wieder anlesen; wissenschaftliche Mitarbeiter*innen haben den selbstverständlichen Umgang mit Fachliteratur nicht in die Wiege gelegt bekommen, sondern ebenso lernen müssen wie wissenschaftliche Neulinge, und sie tun sich manchmal ebenso schwer wie diese, die richtige Methode für ein Forschungsthema zu finden und anzuwenden; und die Intensität, mit der sich alle Forscher*innen ihren Themen widmen, ist durch den Zwang, Drittmittel akquirieren zu müssen, für viele von ihnen mehr Wunsch als Realität. Nichtsdestotrotz hat die Forschungswelt eine besondere Ausstrahlung und bietet wie kein zweiter Bereich die Möglichkeit, Wissensgrundlagen zu ermitteln, Themen zu durchdenken und Bildungsideen mitzugestalten.

Dennoch, und das ist die vierte Erkenntnis aus meiner Forschungstätigkeit, ist auch wissenschaftliche Forschung ein ganz normales Arbeitsfeld, in dem ganz normale Menschen mit erprobten Methoden an einem bestimmten Themenfeld arbeiten und damit zu ihren themen- und situationsbezogenen Ergebnissen kommen. In der Bildungspraxis sehen die Arbeitsschritte nicht anders aus. Diese Erkennt-

nis erleichtert es Nicht-Wissenschaftlicher*innen enorm, sich auf das Abenteuer Forschung einzulassen.

Fazit

Ich bin in die Forschungsarbeit eingestiegen, weil ich mehr zu einem Thema wissen wollte, das mich interessierte. Ganz Bildungspraktikerin, wollte ich herausbekommen, warum und wie bestimmte Dinge in der pädagogischen Praxis gemacht werden. Die Forschungstätigkeit an sich interessierte mich zunächst wenig; mir ging es um mein Thema, um Antworten auf meine Fragen. Darum war es ein nicht immer leichtes *learning by doing*, sich auf das wissenschaftliche Arbeiten einzulassen; mehr als einmal habe ich mir die Frage gestellt, wofür es gut sein soll, mich so kleinschrittig in Forschungsmethoden einzuarbeiten und mit der zigsten Position, die jemand zu meinem Thema vertritt, auch noch auseinanderzusetzen. Eine abschließende theoretische Antwort, das habe ich gelernt, werde ich auf diese Frage nicht erhalten, aber die praktische Forschungstätigkeit hat mich erkennen lassen, warum diese Form des Arbeitens sinnvoll ist – und dass sie Lust auf mehr machen kann.

Literatur

Badry, E., Knapp, R. (2003). Grundlagen und Grundfragen des Pädagogischen. In E. Badry, M. Buchka, R. Knapp (Hrsg.), *Pädagogik. Grundlagen und sozialpädagogische Arbeitsfelder* (S. 29-110). München und Unterschleißheim: Luchterhand.

Bollnow, O. F. (1988). *Zwischen Philosophie und Pädagogik. Vorträge und Aufsätze*. Aachen: Weitz.

Krüger, H.-H. (2006). *Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft.* Opladen und Farmington Hills: Budrich.

Oelkers, J. (2014). Praxis und Wissenschaft. Überlegungen zur Forschungsstruktur der Erziehungswissenschaft. Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart. *Zeitschrift für Pädagogik. 60. Beiheft. April 2014,* 85-101.

Tenorth H.-E., Lüders, C. (2004). Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung 1. Hermeneutische Methoden. In D. Lenzen (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs* (S. 510-542). Hamburg: Rowohlt.

Tippelt, R. (1998): Zum Verhältnis von Allgemeiner Pädagogik und empirischer Bildungsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Jg. 1, Heft 2/1998,* 239-260.

http://www.springer.com/978-3-658-10837-3

Zwischen Subjekt und Struktur
Suchbewegungen qualitativer Forschung
Borgmann, S.; Eysel, N.; Selbert, S.K. (Hrsg.)
2016, VIII, 219 S. 1 Abb., Softcover
ISBN: 978-3-658-10837-3