

Dorothea Schemme | Hermann Novak (Hrsg.)

# Gestaltungsorientierte Forschung – Basis für soziale Innovationen

Erprobte Ansätze im Zusammenwirken von Wissenschaft und Praxis



Dorothea Schemme | Hermann Novak (Hrsg.)

# Gestaltungsorientierte Forschung – Basis für soziale Innovationen

Erprobte Ansätze im Zusammenwirken von Wissenschaft und Praxis

### **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

© 2017 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

#### **Herausgeber:**

Bundesinstitut für Berufsbildung, 53142 Bonn  
Internet: [www.bibb.de](http://www.bibb.de)  
E-Mail: [zentrale@bibb.de](mailto:zentrale@bibb.de)

Publikationsmanagement Arbeitsbereich 1.4

Umschlag: CD Werbeagentur Troisdorf  
Satz: Christiane Zay, Potsdam  
Druck und Verlag: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG  
Postfach 100633  
33506 Bielefeld  
Internet: [wbv.de](http://wbv.de)  
E-Mail: [service@wbv.de](mailto:service@wbv.de)  
Telefon: (05 21) 9 11 01-11  
Telefax: (05 21) 9 11 01-19  
**Bestell-Nr.: 111.087**

Printed in Germany

ISBN 978-3-7639-5849-8 Print  
ISBN 978-3-7639-5874-0 E-Book



# Inhalt

|  |           |
|--|-----------|
| Reinhold Weiß  |           |
| Vorwort .....  | 7         |
| Hermann Novak, Dorothea Schemme  |           |
| Einleitung .....   | 9         |
| Dorothea Schemme   |           |
| Kritische Überlegungen zu theoretischen und methodologischen Fragestellungen<br>einer gestaltungsorientierten Forschung und ihren Rahmensetzungen<br>in Reformprogrammen ..... | 15        |
| <b>1. Ansätze der Wissenschaft-Praxis-Kommunikation und Wissenschaft-<br/>Praxis-Gestaltung .....</b>  | <b>47</b> |
| <b>Perspektive Design-Based Research .....</b>   | <b>47</b> |
| Gabi Reinmann  |           |
| Design-Based Research .....  | 49        |
| <b>Perspektive Sozialwissenschaft/Arbeitssoziologie .....</b>  | <b>63</b> |
| Fritz Böhle  |           |
| Gestaltung als Forschung – Erkenntnis durch Gestaltung .....   | 65        |
| <b>Perspektive Berufspädagogik .....</b>   | <b>77</b> |
| Michael Brater, Anna Maurus, Nicolas Schrode   |           |
| Zur Rolle der Wissenschaft in Modellversuchen .....  | 79        |
| Manfred Eckert   |           |
| Praxisforschung zwischen Empirie und Diskurs: die Expertise der Ausbilderinnen<br>und Ausbilder stärken .....  | 113       |
| Hermann Novak  |           |
| Grenzüberschreitungen? – Die Praxis als mit-forschender Akteur .....   | 131       |
| Peter Jablonka, Klaus Jenewein, Gabriele Marchl  |           |
| Wissenschaftliche Begleitung von Modellversuchen alten und Modellprogrammen<br>neuen Typs: Konzepte, Erfahrungen und Potenziale .....  | 147       |

|  |            |
|--|------------|
| <b>2. Wissenschaftstheoretische Begründungen und methodologische Verortungen .....</b>               | <b>179</b> |
| <b>Perspektive beteiligungs- und aktionsorientierte Forschung – international .....</b>              | <b>179</b> |
| Michael T. Wright  |            |
| Partizipative Gesundheitsforschung auf der Suche nach Qualitätskriterien .....                       | 181        |
| Olav Eikeland  |            |
| Die Epistemologie, oder Gnoseologie, der Aktionsforschung .....                                      | 197        |
| Øyvind Pålshaugen  |            |
| Wie lässt sich Wissen aus Einzelfallstudien über Innovationen generieren? .....                      | 215        |
| Werner Fricke  |            |
| Probleme wissenschaftlicher Begleitung von Modellversuchen – vermeidbar durch Aktionsforschung ..... | 235        |
| <b>Perspektive Phänomenologie .....</b>  | <b>267</b> |
| Dieter Franz Obermaier   |            |
| Lebendiges Verstehen   |            |
| Auf dem Weg zu einem phänomenologischen Ansatz für eine lebenswissenschaftliche Fachdidaktik .....   | 269        |
| <b>Perspektive Erwachsenenbildung und Organisationspädagogik .....</b>                               | <b>303</b> |
| Ortfried Schöffter   |            |
| Bildung im Medium von Forschung – Forschung im Medium von Bildung                                    |            |
| Strategien einer lernförderlich gestaltenden Entwicklungsbegleitung .....                            | 305        |
| Susanne Maria Weber  |            |
| Gestaltungsorientierte Forschung – organisationspädagogische Perspektiven .....                      | 379        |
| Kristine Baldauf-Bergmann, Birgit Hilliger   |            |
| Pädagogische Organisationsentwicklung und –forschung in paradigmatischen Veränderungsprozessen ..... | 399        |
| <b>Perspektive Transdisziplinarität .....</b>  | <b>415</b> |
| Robert Jende   |            |
| Über die Produktivität transdisziplinärer Forschung bei der Gestaltung sozialer Umwelten ...         | 417        |

|   |            |
|---|------------|
| <b>3. Ausgewählte Methoden gestaltungsorientierter Forschung<br/>und Programmreflexion .....</b>  | <b>433</b> |
| Werner Fricke   |            |
| Evaluation zwischen Reflexion, kooperativer Bewertung und Beratung:<br>die Rolle des Critical Friend .....  | 435        |
| Hermann Novak   |            |
| Kooperative Fallbearbeitung   |            |
| Eine Möglichkeit zur Sicherung und Weiterentwicklung von Forschungs-<br>und Gestaltungsqualität .....   | 443        |
| Susanne Maria Weber   |            |
| Methodologien des Übergangs – Organisieren des Neuen  |            |
| Dialogisch Gestalten und Forschen mit partizipativen Großgruppenverfahren .....   | 461        |
| <b>4. Beispiele für die Heterogenität in der Programmevaluation .....</b>   | <b>487</b> |
| Claudia Gaylor, Martin Fischer, Susanne Kretschmer  |            |
| Die Programmevaluation in Modellversuchsprogrammen der Berufsbildung: Chancen<br>und Herausforderungen der Vermittlung von Projekt- und Programmperspektive ..... | 489        |
| Andy Richter, Tim Unger   |            |
| Summative Evaluation als Forschungsprozess .....  | 511        |
| Thomas Stahl, Thomas Reglin   |            |
| Innovationsprojekte wissenschaftlich begleiten. Handlungssequenzen und Aufgaben ....  | 529        |
| Hildegard Macha, Hildrun Brendler, Stefanie Hitzler, Elena Spiegler   |            |
| Verändern und Forschen – Interventionsprozesse mit Gender und Diversity .....   | 569        |
| in Unternehmen steuern und messen   |            |
| <b>Verzeichnis der Autorinnen und Autoren .....</b>   | <b>587</b> |



# Vorwort

Der vorliegende Band dokumentiert Modelle des Zusammenwirkens von Wissenschaft und Praxis bei der Entwicklung, Erprobung und Evaluation von Neuerungen im Kontext von Berufsbildung und Arbeitsgestaltung. Der Erfahrungshintergrund der Autoren und Autorinnen ist vor allem die wissenschaftliche Begleitung von außerschulischen Modellversuchen und Entwicklungsprojekten des Bundesinstituts für Berufsbildung. Zu Wort kommen aber auch Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen aus anderen vergleichbaren nationalen und internationalen Forschungs- und Entwicklungsprojekten.

Die Aufgaben, die sich der Forschung in diesem Umfeld stellen, sind eingebettet in ein Umfeld mit jeweils unterschiedlichen Akteuren. Deren Anwendungs- und Verwertungsinteresse kontrastiert in der Regel mit dem Selbstverständnis der Wissenschaftler/-innen und den Anforderungen an wissenschaftliches Arbeiten. Umso wichtiger ist die Auseinandersetzung mit den theoretischen und methodologischen Grundlagen, die Reflexion des eigenen Tuns, aber auch die Kommunikation mit den Mitwirkenden im Praxisfeld. Unterschiedliche Forschungsansätze liefern Beiträge zu diesem Forschungstypus: die Handlungs- und Begleitforschung, die angewandte und Modus 2-Forschung, die partizipative und transdisziplinäre Forschung, Design-Based Research und die transformative Forschung. Angesichts dieser Ausgangslage will der vorliegende Band einen Beitrag zu einem Diskurs über die theoretischen und methodologischen Fundamente dieses vorwiegend mit qualitativen Methoden arbeitenden Forschungszweiges leisten.

Auf der Suche nach einem angemessenen wissenschaftlichen Verständnis und einer übergreifenden Verständigung über Grundlagen, Funktionen und Profil(e) berufs- und bildungswissenschaftlicher Gestaltungsforschung wird einem breiten Spektrum von plural akzentuierten Zugängen und Blickwinkeln Raum gegeben, um interessierten Kollegen und Kolleginnen Einblicke in den Prozess der Ausdifferenzierung und in Debatten der Selbstverständigung zu vermitteln. Zusammengeführt werden Beiträge aus Deutschland und dem Ausland zu Einzelaspekten ebenso wie umfassende programmatische Ansätze sowie vertiefte Analysen mit methodologischem und erkenntnistheoretischem Hintergrund. Aufgezeigt und gegenübergestellt werden unterschiedliche Verortungen sowie multiperspektivische Forschungsansätze, die in einem begründeten Verhältnis zu den jeweiligen Aufgaben, Gegenständen und Referenzwissenschaften stehen. Diese können sich wechselseitig ergänzen, sich aber auch im Widerstreit miteinander befinden.

Trotz der Vielfalt der Einzelbeiträge existiert eine Fülle von Schnittstellen und Berührungspunkten in den Vorgehensweisen. Entsprechend gilt es, notwendige Differenzierungen und Differenzen, aber auch Bezüge, Verbindungslinien und offene Fragen herauszuarbeiten sowie Zuordnungen zu treffen. Dieses Unterfangen bleibt vorläufig und will dazu anregen,



das Begonnene weiterzuführen. Thematisiert wird auch die Weiterentwicklung des methodischen Instrumentariums, um veränderten Anforderungen an die Qualität der Forschung zu genügen und Anstöße zu geben, die Forschungskompetenzen, insbesondere des wissenschaftlichen Nachwuchses, zu sichern. Nicht zuletzt spielen ethische Fragen und Werthaltungen dabei eine wichtige Rolle.

Wir verstehen den Band als Denkanstoß für eine Diskussion auf breiterer Ebene, um unterschiedliche Ansätze und Positionen zu markieren, aber auch vermeintlich unüberbrückbare Gegensätze und Dualismen in Bezug auf Theorie und Empirie sowie die Gestaltung sozialer Wirklichkeit ein Stück weit zu überwinden in Richtung auf eine produktive Verschränkung und Betonung des inneren Zusammenhangs von Mitgestalten, Erkenntnisprozess und Theoriebildung.

Parallel erscheint – ebenfalls vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) herausgegeben – ein Band zum „Transfer von Bildungsinnovationen. Beiträge zur Transferforschung“. Beide Bände zusammen bilden ein Gesamtpaket und enthalten eine Bandbreite von Forschungsbefunden aus unterschiedlichen Praxisprojekten, Programmen und Fachdisziplinen.

*Reinhold Weiß*

*Hermann Novak, Dorothea Schemme*

# Einleitung

## Hintergrund

Der vorliegende Band führt Perspektiven wissenschaftlicher Begleitungen in Modellprojekten und Programmen neuen Typs mit Stimmen aus unterschiedlichen, aber partiell ähnlichen Forschungsansätzen zusammen, deren Gemeinsamkeiten und Unterschiede in einem zweiten Schritt genauer zu reflektieren sind.

„Wissenschaft als möglicher Referenzpunkt und Einflussgröße“ (LANGE/SENGHAAS/KNOBLOCH 1997, S. 2 f.) im Prozess gesellschaftlicher Veränderung ist ein Thema, das wissenschaftspolitisch hochaktuell ist (siehe u. a. WISSENSCHAFTSRAT 2015). Die Herausforderungen einer globalisierten, sich immer schneller wandelnden Wirtschaft, Wissenschaft und Gesellschaft bringen neue Modi und Modellierungen der Interaktion von Forschung und Bildungspraxis hervor, um vielfältige Expertise zum allseitigen Nutzen zu bündeln. In den (Berufs-)Bildungs- und Sozialwissenschaften sind viele seit Jahren auf der Suche nach einem dem jeweiligen Gegenstand, seiner Dynamik und Komplexität angemessenen wissenschaftlichen Selbstverständnis, das zugleich die praktische Relevanz und Wirksamkeit des eigenen Tuns erhöht – um nur einige Disziplinen und „wissenschaftliche Arenen“ (Euler) zu nennen, beispielsweise in der:

- ▶ Berufsbildungsforschung,
- ▶ Arbeitsforschung, Industriesoziologie und Organisationspsychologie,
- ▶ Erwachsenenbildungsforschung und Organisationspädagogik,
- ▶ Aktions- und Handlungsforschung,
- ▶ Modus 2- und transdisziplinären Forschung,
- ▶ Design-Based-Forschung,
- ▶ transformativen Forschung,
- ▶ qualitativen Forschung und in der
- ▶ Evaluationsforschung.

Zwischen diesen Diskursfeldern und analytischen Positionen ergeben sich vielfältige Bezüge, sowohl Berührungspunkte, Verbindungslinien und Schnittmengen als auch Differenzen, die jeweils genauer herauszuarbeiten und auszutarieren sind. Neben (berufs-)pädagogischen und sozialwissenschaftlichen Entwicklungsansätzen sind beispielsweise realiter auch ökonomisch-technokratische Management-Ansätze oder -Elemente durchaus auffindbar. Allerdings können die genannten Forschungsrichtungen hier nicht alle in extenso dargestellt werden, jedoch werden Hinweise auf weiterführende Literatur vermittelt.

Wissenschaftliche Begleitforschung zeichnet sich prinzipiell durch eine bipolare und doch integrative Orientierung aus, d. h. einerseits ist sie gestaltungsorientiert angelegt entsprechend dem Entwicklungsauftrag und dem Anspruch auf Umsetzungsorientierung, andererseits ist sie wissenschaftlich – theoriebezogen, kritisch und analytisch auf Erkenntnisgewinn und Evaluation ausgerichtet. Die Methoden von Forschung und die Vorgehensweisen bei der Weiterentwicklung und Evaluation der Bildungspraxis sind sowohl an Inhalte geknüpft und kontextbezogen als auch methodologisch und theoretisch rückgebunden.

Zwar verfügt die wissenschaftliche Begleitung von außerschulischen Modellversuchen des Bundes aus einer 40-jährigen Geschichte über reichhaltige Erkenntnisse und Erfahrungen in der Ausdeutung und Gestaltung von Innovations- und Transferprozessen. Dennoch spielt sie in der deutschen Forschungslandschaft nach wie vor eine eher marginale Rolle. Umso wichtiger erscheint es, dass dieser auf die Reform beruflicher Bildungspraxis orientierte Forschungstyp einer theoriebasierten und gleichzeitig auf Gestaltung ausgerichteten wissenschaftlichen Begleitung eine stärkere Integration in die Forschungslandschaft erfährt.

## **Intention – Zielsetzung**

Im Rahmen einer BIBB-Forschungswerkstatt, übergreifender Veranstaltungen und in den Gremien des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) werden seit Jahren Anschläge der Modellversuchsforschung an Entwicklungen, die in der Wissenslandschaft diskutiert werden, auf theoretischer, methodologisch-methodischer und inhaltlicher Ebene ausgelotet, erörtert und zum Teil kontrovers diskutiert.

Vor dem Hintergrund von Diskursen zu verschiedenen ausgeprägten Forschungszugängen im In- und Ausland sowie in Anbetracht der Erkenntnisse aus und Erfahrungen mit neuen Programmtypen möchte der hier vorgelegte Reader „Gestaltungsorientierte Forschung“ Anregung geben für die weitere Präzisierung und Konturierung der Thematik. Deshalb wurde der Kreis der Autoren und Autorinnen erweitert, um Denkräume über den eigenen Zirkel hinaus zu eröffnen. An der Forschungswerkstatt waren bereits renommierte Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen aus Norwegen und Deutschland beteiligt. Unterschiedlich akzentuierte und verortete Beiträge und Sichtweisen von Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen zu einem fundierten und komplexitätsangemessenen wissenschaftlichen Selbstverständnis werden hiermit einer breiteren (Fach-)Öffentlichkeit zugänglich gemacht.

Ziel der Publikation ist es also zum einen, den Stand der Auseinandersetzung mit dem spezifischen Rollen- und Aufgabenprofil von wissenschaftlicher Begleitung im Spannungsfeld von Forschung, Politik und Bildungspraxis zu dokumentieren und somit Einblicke in das Feld und Transparenz zu ermöglichen hinsichtlich der Potenziale und Grenzen dieses Forschungstyps. Unter Qualitätsaspekten soll der Band zum anderen zu einer Verständigung über die methodologischen und erkenntnistheoretischen Grundlagen, die Funktionen und Gütekriterien beitragen. Er soll anregen, vermeintlich unüberbrückbare Gegensätze zwi-

schen verschiedenen Forschungsrichtungen ein Stück weit zu überwinden in Richtung auf eine produktive Verschränkung von partizipativer Prozessgestaltung, begleitender Erkenntnisgewinnung und Theoriebildung.

Unterschiedlichen Blickwinkeln wird bewusst Raum gegeben, um einen Bezugsrahmen aufzuspannen und eine Bandbreite vorhandener und erprobter Ansätze widerzuspiegeln. Teils handelt es sich um verwandte und sich ergänzende Ansätze, die gleichwohl unter verschiedenen Bezeichnungen gefasst werden. Teils stehen sich gegensätzliche Positionen und inkommensurable Paradigmen gegenüber, die weitere Fragen aufwerfen und Diskussionen evozieren. Die Auseinandersetzung mit den methodologisch-methodischen und theoretischen Fundamenten dieses Forschungstyps soll mit dazu beitragen, das Profil und Repertoire von Forschung in Modellversuchen und Entwicklungsprogrammen als Katalysatoren des Wandels im Feld der beruflichen Bildung zu erweitern und zu schärfen.

Angesichts anstehender Generationswechsel zielt die Publikation nicht zuletzt mit Blick auf künftige Beteiligte in Forschung, Politik und Bildungspraxis auch auf eine Sensibilisierung und Weitergabe von Wissensbeständen ab.

## **Anmerkungen zum Aufbau**

Im Kapitel I stehen der Ansatz des Design-Based-Research und das Paradigma einer Wissenschaft-Politik-Praxis-Kommunikation und Wissenschafts-Praxis-Gestaltung im Mittelpunkt, die für die strategische Ausrichtung des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) leitend sind. Die Beiträge sind zugeordnet nach den Referenzwissenschaften Sozialwissenschaft/Arbeitssoziologie und Berufspädagogik – wohl wissend dass die Verankerung wissenschaftlicher Begleitforschung in verschiedenen disziplinären Kontexten in Wirklichkeit noch weit aus vielfältiger ist. Repräsentiert sind langjährig erfahrene, typische Vertreter/-innen bzw. Vorreiter/-innen der Diskussion.

Kapitel II fokussiert wissenschaftstheoretische Begründungen und methodologische Fragen. Hier stehen insbesondere Perspektiven der international ausgerichteten und verankerten partizipativen Praxisforschung und der Aktionsforschung im Vordergrund. Darüber hinaus wird ein phänomenologischer Ansatz für eine lebenswissenschaftliche Fachdidaktik entfaltet. Daran schließen Beiträge aus der Erwachsenenbildungsforschung und der Organisationspädagogik an.

Kapitel III wirft ein Schlaglicht auf die empirischen Praktiken und methodischen Umsetzungen gestaltungsorientierter Forschung, indem einige exemplarisch ausgewählte Methoden und Beiträge, die die Reflexivität der beteiligten Personen und Organisationen unterstützen, präsentiert werden. Die dahinterstehende ganze Bandbreite der in Modellversuchen und Entwicklungsprogrammen erprobten Verfahren und Methoden ist erheblich reichhaltiger. Neben der mündlichen und/oder schriftlichen Befragung und der Beobachtung spielen Fallstudien,

Gruppendiskussionen, Facharbeiter-Experten-Workshops, Arbeitsprozess- und Aufgaben-Analysen, Planspiele sowie die Moderation von Fokus- und Großgruppenveranstaltungen eine wichtige Rolle. Die Palette umfasst nicht nur den Kanon der Lehr-Lern- und Feedback-Methoden sowie der Themenzentrierten Interaktion (TZI). Sie bedient sich auch der Instrumente des Coachings, des Change Managements und der Organisationsentwicklung ebenso wie des weiten Spektrums klassischer und neuerer, visualisierender sozialwissenschaftlicher Methoden, wie sie in einschlägigen Handbüchern verschiedener Schulen dokumentiert sind. So wurde z. B. in einem Modellversuch erfolgreich mit Themen- und Prozess-Memos nach der "Ground-Theory-Methodologie" gearbeitet (siehe BRÜGGEMANN/DEHNBOSTEL/ROHS 2010). Qualitative und partizipative Verfahren sind vielfach vorherrschend, wenngleich – vor allem bei größeren Datenmengen – in Programmevaluationen faktisch längst auch standardisierte Verfahren im Methoden-Mix eingesetzt und bei Triangulationen einbezogen werden. Nicht zuletzt wurde in Modellversuchen mit experimentellen Ansätzen gearbeitet, wie z. B. mit Evaluationsaufgaben zur Ermittlung von beruflicher Identität (siehe auch RAUNER/GROLLMANN 2017).

Kapitel IV beinhaltet konkrete Beispiele für die Heterogenität in der Programmevaluation. Zwei der Beiträge gehen auf die Evaluation von inzwischen abgeschlossenen Programmen nach der Neustrukturierung der Begleitforschung in Modellversuchen ein. So stellte die Einrichtung einer zentralen, externen wissenschaftlichen Begleitung für alle Projekte eines Programms für die neustrukturierten Modellprogramme zunächst ein Novum dar. Der in diesem Format für die Wirtschaftsmodellversuche neue Aufgabenzuschnitt der Begleitforschung hat entsprechende Akzentverschiebungen mit Auswirkungen auf das Zusammenspiel von Bildungspraxis und wissenschaftlicher Begleitung zur Folge. Zuvor war wissenschaftliche Begleitung den einzelnen Modellprojekten in unterstützender, erkenntnisgenerierender und evaluierender Funktion zugeordnet. Auf der anderen Seite sind auch unter den neuen Bedingungen in den Projekten erfahrene und engagierte Wissenschaftler/-innen und Forschungsinstitute anzutreffen, die substanzielle Beiträge zur Initiierung, inhaltlichen Gestaltung und Verbreitung von Bildungsinnovationen leisten und die Theorie- und Methodenbildung vorantrieben. Die übrigen drei Beiträge thematisieren Erkenntnisse und Erfahrungen mit Evaluation im Rahmen wissenschaftlicher Begleitforschung in weiteren Programmen und Projekten auf nationaler und europäischer Ebene.

Mit der Publikation verbindet sich der Wunsch, nicht nur einem engeren Fachpublikum Ergebnisse aus der Modellversuchsforschung zur Kenntnis zu bringen, sondern auch einem größeren Kreis von Verantwortlichen Potenziale und Grenzen derselben zu verdeutlichen.

Allen Autorinnen und Autoren sei noch einmal herzlich gedankt – auch für die Geduld, die sie angesichts vieler Verzögerungen aufgebracht haben. Dank sei insbesondere Dr. Doris A. Zimmermann für das Lektorat und die gute Zusammenarbeit ausgesprochen.

## Literatur

- BRÜGGEMANN, Annette; DEHNBOSTEL, Peter; ROHS, Matthias: eXtreme working – eXtreme learning? Grenzgänge zwischen Arbeiten und Lernen in der IT-Branche. Münster 2010. E-Book erhältlich unter URL: [www.ciando.com](http://www.ciando.com)
- LANGE, Hellmuth; SENGHAAS-KNOBLOCH, Eva (Hrsg.): Konstruktive Sozialwissenschaft. Herausforderung Arbeit, Technik, Organisation. Münster 1997
- RAUNER, Felix; GROLLMANN, Philipp (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld 2017. 3. Aufl. – im Erscheinen
- WISSENSCHAFTSRAT: Zum wissenschaftlichen Diskurs über große gesellschaftliche Herausforderungen. Positionspapier. Stuttgart 2015



*Dorothea Schemme*

# Kritische Überlegungen zu theoretischen und methodologischen Fragestellungen einer gestaltungsorientierten Forschung und ihren Rahmensetzungen in Reformprogrammen

Als Variante empirischer Sozialforschung zeichnet sich programmbegleitende Forschung durch ihre doppelte Orientierung auf Erkenntnis und Gestaltung von sozialen und innovativen Entwicklungsprozessen in komplexen Zusammenhängen – wie beispielsweise der beruflichen Bildung – aus. Damit bewegt sie sich im Spannungsfeld zwischen unterschiedlichen Arbeits- und Wissenskulturen, zwischen Disziplinarität und Transdisziplinarität. Die widersprüchliche Lage dieses Forschungstyps ist Anlass für einige grundlegende theoretische und methodologische Überlegungen zum Verständnis und zur Qualität dieses Forschungstyps.

## **1. Zur widersprüchlichen Lage gestaltungsorientierter Begleitforschung**

Die Begleitforschung von Modellversuchen des Bundes gehört seit vier Jahrzehnten als Forschungsfeld zum Traditionsbestand der Berufsbildungsforschung. Laut § 90, Absatz 3, 1d Berufsbildungsgesetz (BBiG) hat das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) die Aufgabe, „Modellversuche einschließlich wissenschaftlicher Begleituntersuchungen zu fördern“. Als eine Variante empirischer Sozialforschung zeichnet sich programmbegleitende Forschung durch ihre fundierende, versuchsunterstützende, erkenntnisgenerierende und evaluierende Funktion aus. Zum Anspruch auf wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn kommt der Anspruch hinzu, praktikable Ergebnisse zu entwickeln, zu erproben und in ähnlich gelagerte Kontexte zu transferieren. „Angewandte Forschung sieht sich mit der doppelten Herausforderung konfrontiert, dass Innovationen nicht nur entwickelt, sondern auch implementiert, also erfolgreich zur Anwendung gebracht werden sollen.“ (PONGRATZ/BIRKEN 2015, S. 1) Begleitforschung von politischen Reformprogrammen – nicht nur in der Berufsbildung, sondern auch in anderen Ressorts – übernimmt somit eine Scharnierfunktion zwischen ko-kreativer Praxisforschung, disziplinärer Wissensgenerierung und praxisbezogener Wissensverwendung (vgl. SCHÄFFTER 2016, S. 2).



Ungeachtet ihrer reichhaltigen Expertise in der Ausdeutung und Gestaltung von Entwicklungs- und Transferprozessen spielt die Begleitforschung von Modellprogrammen in der deutschen Forschungslandschaft eine eher randständige Rolle. Ihr Status steht in deutlichem Gegensatz zur wissenschaftspolitischen Programmatik, dem augenblicklich forcierten Trend zu mehr Anwendung und Verwendung von Forschung in neuen Formen der Interaktion mit der Zivilgesellschaft. Angesichts weltweiter Krisen und beschleunigter Transformationen ist Wissenschaft aufgefordert, in interdisziplinären Arrangements und neuen Formen der Kooperation gemeinsam mit heterogenen Akteuren Forschung und Innovation zu integrieren, um „große gesellschaftliche Herausforderungen“ (WISSENSCHAFTSRAT 2015) aufzugreifen und ihnen durch proaktive Gestaltung wirksam zu begegnen. So stellt sich beispielsweise die Technische Universität Berlin mit transdisziplinären Verbundprojekten und Dialog-Veranstaltungen diesen Herausforderungen und verpflichtet sich zum "Forschen für die Gesellschaft und mit der Gesellschaft" (TU-intern Nr. 5/2017). Da Probleme im kleinen wie im großen Maßstab weder rein theoretisch im Sinne von Deduktion, Intervention und Instruktion zu lösen sind, noch „die Möglichkeit eines privilegierten Standpunkts“ existiert, von dem aus es „den ‚richtigen‘ Blick auf die Dinge“ (vgl. BOURDIEU 1996, S. 262 f.) geben kann, wird Wissen in einem kreativen Prozess mit der Bildungspraxis generiert sowie entwerfend und erprobend angewandt. Dies impliziert einen partizipativen Prozess des Untersuchens, gestalterischen Entwickelns und Reflektierens mit Personen und Organisationen sowie eine mehrperspektivische Zusammenarbeit über Disziplingrenzen hinweg. Fertige Konzepte von außen ohne angemessene Beteiligung, Befähigung und Mitwirkung der Betroffenen würden in Unternehmen längerfristig nicht angenommen, wie aus der Organisationsentwicklung hinreichend bekannt ist.

Der wissenschaftspolitische Perspektivwechsel korrespondiert mit der Wendung zur „Entwicklung einer gestaltungsorientierten Berufsbildung“, die durch den Bericht der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000“ markiert wurde (DEUTSCHER BUNDESTAG 1990, S. 5, 20, 28).

„Der Tradition einer Anpassung der Beschäftigten an den Wandel der Arbeitswelt wurde die Leitidee einer gestaltungsorientierten Berufsbildung entgegengesetzt, Jugendliche für die Mitgestaltung der Arbeitswelt und der Gesellschaft in sozialer und ökologischer Verantwortung zu befähigen. Diese Leitidee reicht weit über die berufliche Bildung hinaus und ist geeignet, die bildungstheoretische Trennung in allgemeine und berufliche Bildung aufzuheben und bildungspraktisch die berufliche Bildung in das Bildungssystem so zu integrieren, dass ein hohes Maß an wechselseitiger Durchlässigkeit gegeben ist.“

(RAUNER 2008, S. 28)

Grundlegend für die gestaltungsorientierte Forschung ist ein erweiterter Gestaltungsbegriff. Dieser umfasst Gegenständliches wie Immaterielles, also nicht nur die Formgestaltung von materi-

ellen Dingen des täglichen Gebrauchs, sondern auch soziale Beziehungen, Prozesse der Kommunikation und Information sowie Strukturen. Design, das „Alternativen zum gesellschaftlichen Status quo“ aufzeigt, wird nach VON BORRIS mehr und mehr zu einer „Leitdisziplin der Zukunft“:

„Diese ‚Bedeutungsausweitung‘, so Bruno Latour, kommt dem Design zu, weil davon ‚das gesamte Lebensgefüge betroffen ist‘. Deshalb ist Design, so Latour, ‚der Ersatz für Revolution und Modernisierung‘ geworden (LATOUR 2010, S. 24).“

(VON BORRIS 2016, S. 136)

VON BORRIS weist auf den ermöglichenden und zugleich begrenzenden Charakter des praktischen Gestaltens hin. Indem es neue Denk- und Handlungsweisen eröffnet, „begrenzt es aber auch den Möglichkeitsraum, weil es neue Bedingungen schafft“. Er sieht entwerfendes Design und unterwerfendes Design in einem Spannungsverhältnis: „Entwerfen, verstanden als Gegenteil von Unterwerfen, ist die praktische Umsetzung der Aufklärung.“ Demgegenüber kann problemlösendes Design auch „die bestehende Ordnung“ sichern – etwa wenn eine Reorganisation betrieblicher Prozessabläufe ausschließlich auf ökonomische Daten ausgerichtet ist. „An sich gilt diese Doppelwertigkeit für alle Wissenschaft“ (NADIG/ERDHEIM 1980, S. 38), deren Kenntnisse sowohl affirmativ und technokratisch verwertet als auch emanzipativ und kritisch genutzt werden können. Zur Praxis eines ethisch verantwortungsvollen und verändernden Designs gehört es, (Selbst-)Aufklärungsprozesse der Handelnden methodisch anzuleiten, diese zu befähigen, Probleme ihres Alltags zu überwinden und zukunftsorientiert „eine bessere Gesellschaft zu erschaffen“. In den Kulturwissenschaften „wird nicht nur die ... gestalterische Praxis des Entwerfens wissenschaftlich ergründet, sondern auch als wissenschaftlich legitimiert: Entwerfen wird – ergänzend zur wissenschaftlichen Epistemologie – als eine eigenständige künstlerische Form der Erkenntnisproduktion beschrieben.“ (VON BORRIS 2016, S. 9, 11, 14, 20 f., 28, 136). Ähnlich gilt im Design-Based Research Entwicklung als integraler Bestandteil von Forschung und als bildungswissenschaftliche Tätigkeit, die Gestaltungskraft für sich beansprucht (vgl. REINMANN 2005, S. 67).

Angesichts der inhärenten, ethischen, sozialen und politischen Komponenten gestaltungsorientierter Wissenschaft sowie angesichts von „vernetzten Wirkungen“ ist bei design-basierter Forschung von einer nur begrenzt wirksamen Steuerbarkeit bei gleichzeitig zu wahrender wissenschaftlicher Unabhängigkeit auszugehen. Umso wichtiger ist das „Methodenarrangement der Perspektivverschränkungen“, das Konstellationen, Verlauf und Wirkungen von Maßnahmen genau und systematisch nach verschiedenen Gesichtspunkten und von verschiedenen Standpunkten aus betrachtet und kommunikativ validieren lässt (vgl. GIESEKE 2007). DAUSIEN spricht von einer Verortung der Forschung im sozialen Raum mit eigener Positioniertheit und Perspektivität (vgl. DAUSIEN 2007, Absatz 9).

BERGMANN/SCHRAMM betonen den Aspekt der Integration als zentral für die Qualität transdisziplinärer Forschung. Sie unterscheiden verschiedene Ebenen eines integrativen Zugangs. Dieser vollzieht sich in einem iterativen und rekursiven Wechselspiel von Austausch

und Verständigung mit den Betroffenen, zielt auf die Entfaltung eines Gegen-Standes<sup>1</sup> in der Dynamik seiner Veränderung und auf reflexive Erkenntnisgewinnung ab:

„Integration bezieht sich dabei nicht nur auf die soziale Integration unterschiedlicher (aus Wissenschaft und Praxis stammender) Forschungsakteure, sondern ebenso auf die kognitive Integration von Wissen aus verschiedenen Disziplinen und Praxisbezügen. Da in transdisziplinären Vorhaben das Wissen neu aufeinander bezogen und geordnet werden muss, ist die Frage der Integration zentral ... Erst Integration auf einer kognitiven, aber auch auf einer sozialen, einer kommunikativen, einer organisatorischen und möglicherweise auch auf einer technischen Ebene führt dazu, dass die transdisziplinäre Forschung gute Ergebnisse zu erzielen vermag.“

(BERGMANN/SCHRAMM 2008, S. 10)

In den sozial-ökologischen und naturwissenschaftlich-technischen Fächern wurden längst Dialogplattformen zur Förderung innovativer Forschungsansätze eröffnet, die dazu einladen, trans- und interdisziplinäre Denkweisen sowie methodisches Know-how kennenzulernen wie z. B. die Methode des Design Thinkings. Zudem hat das BMBF ein „Grundsatzpapier des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft zur Partizipation“ und Bürgerbeteiligung veröffentlicht (BMBF 2016). Nichtsdestotrotz erscheint die bildungs- und sozialwissenschaftlich ausgerichtete Modellversuchsforschung immer noch legitimationsbedürftig gegenüber einer „mittlerweile obsoleten Engführung auf ein disziplinär eingehegtes Wissenschaftsverständnis“ (SCHÄFFTER 2016, S. 1). Letzteres erscheint besonders in Deutschland sehr ausgeprägt: „Der ‚Modus 1‘ der Wissensproduktion ist ... disziplinär organisiert und institutionell verankert.“ (BRANDTSTÄTTER 2010, S. 198)

## 1.1 Zwischen Disziplinarität und Transdisziplinarität

Obwohl Universitäten – neben oder im Verbund mit privaten Forschungs- und Bildungseinrichtungen – durchgängig in hohem Maße in Modellversuchen, Entwicklungsprogrammen und Förderschwerpunkten die Aufgabe einer wissenschaftlichen Begleitung übernommen haben, unterstellt Beck in seiner „erneute(n) Stellungnahme“ der Modellversuchsforschung pauschal, dass sie bisher nicht zur Theoriebildung geführt habe und auch nicht führen könne, da „Theorien“ nicht aus singulären Kontexten zu gewinnen seien (s. BECK 2015, S. 57; s. dazu auch ZIMMER 2016, S. 2; DEHNBOSTEL 1998, S. 186; SCHEMME/GROSS 2012, S. 50). Zur geringen Fallzahl und zur Frage, was man auf der Grundlage schon aussagen kann – Stichwort: Repräsentativität – lässt sich einwenden:

1 FLUSSER schreibt zum Wesen des Gegen-Standes: „Gegenstand ist, was im Wege steht, dorthin geworfen wurde. (...) Die Welt ist insoweit gegenständlich, objektiv, problematisch, insoweit sie behindert.“ (FLUSSER 1993, S. 40) VON BORRIS ergänzt: „Diese zweite Bedeutungsebene von Gegenstand findet sich etymologisch auch im Begriff ‚Objekt‘ (von lateinisch *obiectum*, das Entgegengeworfene).“ (VON BORRIS 2016, S. 15).

„In der qualitativen Forschung ist nicht die Anzahl der Fälle das Wichtigste. Wichtiger ist:

- ▶ die Informationshaltigkeit der Fälle,
- ▶ wie sich die Stichprobe zusammensetzt, wie sich die Fälle zueinander verhalten,
- ▶ das Ziel der Untersuchung (Wird Verallgemeinerung angestrebt? Welche?).“

SCHREIER/WEYDMANN zufolge fußt die häufige Frage bzw. Kritik auf der „Logik der empirischen/statistischen Verallgemeinerung von einer Stichprobe auf eine Grundgesamtheit.“

(SCHREIER/WEYDMANN 2016, Folie 5)

BECK bezeichnet die „sog. Modellversuchsforschung“ als eine „besonders problematische Spielart“ eines Wissenschaftsverständnisses, „in deren Rahmen Wissenschaftler sich in das Feld der berufspädagogischen Praxis begeben, um dort Innovationen mitzugestalten und dies als genuin wissenschaftliche Tätigkeit auszuweisen.“ (BECK 2015, S. 57) Einer Untersuchung von Berufsbildung in artifiziellen Settings hält Bremer die Unverzichtbarkeit des Zugangs zur Realität und authentischen Situationen des betrieblichen Lehrens und Lernens sowie zur Wirklichkeit der Kompetenzverläufe in betrieblichen Praxisgemeinschaften entgegen: „Wir brauchen den Feldzugang, den die Modellversuche geboten haben, um überhaupt in der Berufsbildungsforschung weiterzukommen. ... Es geht um eine anspruchsvollere Verknüpfung von Forschung und Begleitung.“ (BREMER 2008, Folie 10)

Typische Zweifel und Vorbehalte, die fast schon stereotyp gegen die transdisziplinäre und ähnlich gegen die Modellversuchsforschung vorgebracht werden, beziehen sich auf die wissenschaftliche „Qualität und die dabei zu berücksichtigenden Kriterien“. Es wird bemängelt, dass neben einer Fülle von deskriptivem Material – aus zum Teil durchaus breit angelegter Feldforschung – wenig Erkenntnisgewinn im Sinne von Allgemeingültigkeit und wenig belastbare Ergebnisse zum Wissenstransfer in wissenschaftlicher Hinsicht zu verzeichnen seien (vgl. BERGMANN/SCHRAMM 2008, S. 8). Dabei wird Wissenschaft häufig gleichgesetzt mit Hypothesenbildung und -testung unter reduzierten Laborbedingungen nach dem objektivistischen Modell – als wären Bildungsprozesse rein objektive Prozesse und als könnten Intersubjektivität und Subjektivität völlig vernachlässigt werden. Außer Acht gelassen wird ferner, dass neben standardisierten auch qualitative Forschungsstrategien existieren, insbesondere das „qualitative Experiment“, denn es geht ja um qualitative Veränderungen der beruflichen Bildung:

„Das qualitative Experiment ist der nach wissenschaftlichen Regeln vorgenommene Eingriff in einen (sozialen) Gegenstand zur Erforschung seiner Struktur“ (KLEINING 1986, S. 724) ... ist explorativ angelegt, Prototyp heuristischer Forschung ... Heuristische Forschung ist der reflektierte und systematische Einsatz von Such- und Finderverfahren zur Gewinnung von Erkenntnis durch Empirie.“

(KLEINING 2010, S. 66)

Aus der Sicht des Kritikers Beck sind weder eine kontextbezogene Wissenschaft-Politik-Praxis-Kommunikation vorgesehen, die die Komplexität und Vielstimmigkeit der beruflichen Wirklichkeit in Betracht zieht und Wissenschaft in die Praxis einbindet, noch eine Selbstanwendung des Bildungsanspruchs, die Betroffene stärkt, indem sie ihnen Möglichkeiten zur Erforschung und Reform ihrer Alltagspraxis gibt. Wechselseitiges Lernen und das reflexive Moment in der Forscherpraxis erscheinen irrelevant. Außerdem wird davon abgesehen, dass es nicht den homogenen Begleitforschungstyp gibt, genauso wenig wie einen homogenen Betriebstyp:

„Kompliziert werden solche Auseinandersetzungen angesichts dessen, dass es keinen homogenen Betriebstyp gibt, der eine bestimmte Form betrieblich-beruflicher Bildungspraxis präsentiert, sondern je nach Betriebsgröße, Betriebsart, Marktposition, betrieblichen Selbstverständnissen und Strategien bei der Arbeitsorganisation und Personalpolitik der betriebliche Stellenwert, die Zugänge zu betrieblich-beruflicher Bildung, der Gestaltungsanspruch, die Inhalte und Formen, die Mitarbeiterorientierung sowie die Vorstellung von Lernförderlichkeit von Arbeit stark variieren können.“

(BÜCHTER/FISCHER/SCHLÖMER 2016, S. 2)

Anstatt die Beteiligung an der Umgestaltung eines empirischen Feldes als Defizit und Verlust von Wissenschaftlichkeit im Sinne von Distanz und Objektivität auszulegen, geht es nach Böhle um „eine Ausweitung der Erkenntnis- und Gestaltungsmöglichkeiten von Wissenschaft“. (BÖHLE 2010, S. 55 f.) Die „Einbeziehung bedeutungsvoller Kontexte, authentischer Aufgaben und multipler Perspektiven im Lernprozeß“ schafft neue Möglichkeiten, „über Erfahrung und reflexive Wissensanwendung“ theoretisches und praktisches Wissen zur Bearbeitung und zum Verständnis von Problemen zu integrieren und zu vertiefen (GRUBER/MANDL 1996, S. 24, 31; siehe auch: POHL/HIRSCH HADORN 2008, S. 70)

Hinzu kommt in der Literatur wie in der öffentlichen Diskussion eine teils mangelnde Unterscheidung zwischen schulischen und außerschulischen Modellversuchen sowie zwischen Modellprojekten und Programmen neuen Typs. Angesichts differenzierter formaler, betrieblicher und sozialer Bedingungen ist de facto eine Variationsbreite, Pluralität und Gestaltungsoffenheit der Forschungs- und Entwicklungsansätze bei prinzipieller Übertragbarkeit von vornherein konstitutiv. Diese unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Legitimation und Praktiken; als maßgeblich gilt die Passung zum Gegenstand und zur Fragestellung. In sozialen und lokalen Kontexten wird von einer großen Differenziertheit der Fragestellungen, Zugänge, Umstände und Einflussfaktoren ausgegangen. Zu den unterschiedlichen Förderformaten und zur Komplexität der Wirklichkeit kommen Unwägbarkeiten, Interdependenzen, Ungewissheiten und die Diversität von Problemsichten hinzu. Die Begleitforschung von Modellversuchen ist daher – wie angewandte Forschung generell – „weniger als geschlossenes theoretisches Gedankengebäude zu verstehen denn als heterogene Denkrichtung, deren unterschiedliche Ansätze sich durch grundlegende Ähnlichkeiten in den Analyseperspektiven auszeichnen“ (PONGRATZ/BIRKEN

2015, S. 7; vgl. HILLEBRANDT 2014; RECKWITZ 2003; SCHMIDT 2012). Die Ansätze können sich auch widersprechen und gegensätzlich sein; zudem sind gemischte Praktiken auffindbar wie:

- ▶ Mixed-Methods – als Verknüpfung von quantitativen und qualitativ-interpretativen Studien. Je nach methodologischer Verortung und vor allem bei größeren Datenmengen wurden und werden auch in der Modellversuchsforschung Methoden der quantitativen Forschung eingesetzt (u. a. standardisierte Abfragen, Evaluationsaufgaben als Tests). NOLDA stellt „in Übereinstimmung mit Tendenzen in der Soziologie und der allgemeinen Erziehungswissenschaft (FUHS 2007)“ fest, „dass die kämpferische Gegenüberstellung von sinnverstehenden und messenden Verfahren und die jeweilige pauschale Unterordnung unter ein Paradigma zunehmend zugunsten einer pragmatischen Verbindung der Vorteile beider Ansätze“ zurücktritt (NOLDA 2010).
- ▶ Triangulation von Perspektiven, Daten, Methoden und Theorien als Konzept und methodologische Strategie (s. FLICK 2004)
- ▶ Emergente prozessuale Designs, die „das kreative Potential pragmatisch-intuitiven Vorgehens und die systematische Ausarbeitung prinzipiengeleiteter und formaler Methoden geeignet“ kombinieren (POHL/HIRSCH-HADORN 2008, S. 69 f.).
- ▶ Arts-Based- und Arts-Informed-Research ausgerichtet auf emotionale und kognitive Prozesse unter Nutzung ästhetischer und künstlerischer Mittel zur interaktiven Datenerhebung wie zur Darstellung von Ergebnissen – als alternative Vermittlungsformen, um die Adressaten stärker anzusprechen (vgl. SCHREIER 2016).

Nach HEID besteht eine deutliche Tendenz, „Grundlagenforschung höher zu bewerten als sogenannte angewandte Forschung. Zum einen ist bereits diese Unterscheidung diskussionsbedürftig. Zum anderen wird die wissenschaftliche Qualität eines Forschungsvorhabens nicht von der Praxisdienlichkeit der damit erzielten Forschungsergebnisse beeinträchtigt.“ (HEID 1995, S. 310) – Nicht auszuschließen ist überdies, dass das „Label ‚Wissenschaftlichkeit‘“ aus Hochschulperspektive zum Teil „weniger auf eine inhaltlich höherwertige Qualität“ ihrer Ergebnisse verweist, „sondern auf ihre institutionelle Einbettung in den wissenschaftszentrierten Lehrbetrieb von Universität und Hochschule“ (SCHÄFFTER 2016, S. 3).

Wissenschaftliche Begleitungen selbst ordnen sich – je nach Provenienz – einschlägigen Referenzwissenschaften zu (Psychologie, Soziologie, Pädagogik/Bildungswissenschaften, Arbeitsforschung, u. a.). Überwiegend sind es interdisziplinär zusammengesetzte Forschungsteams in Kooperation mit nicht-wissenschaftlichen Forscherinnen und Forschern: betriebliches Bildungspersonal, Auszubildende, erfahrene Facharbeiter und Facharbeiterinnen, Führungskräfte, Betriebsräte und Jugendvertretungen. Transdisziplinäre Forschung und disziplinäre Wissensbestände schließen einander keineswegs aus; im Gegenteil setzen Inter- und Transdisziplinarität disziplinäre Wissensschaffung geradezu voraus und bereichern sie. Erst die Zusammenführung von Wissen verschiedener Disziplinen und über Fachgrenzen hinaus, das auch die Belange außerwissenschaftlicher Akteure berücksichtigt, ermöglicht neue For-

men der Wissensgenerierung und Wissensintegration. Aus relationaler Sicht plädiert SCHÄFFTER dafür, das beidseitige „Beziehungsfeld zwischen einer disziplinären und einer praxisfeldbezogenen Gegenstandsbestimmung“ im Sinne einer „produktiven Differenz“ (IBERT/MÜLLER/STEIN 2014) zueinander ins Verhältnis zu setzen – ohne eine der beiden Positionen zu verabsolutieren. Das Verhältnis von disziplinärer Forschung und einer „lernförderlichen Entwicklungsbegleitung“ sei eines „zwischen zwei nicht kompatiblen, aber komplementär aufeinander bezogenen Sichtweisen auf den Gegenstand“. (SCHÄFFTER 2016, S. 9 f.) BRANDTSTÄTTER bekräftigt: „Es geht nicht darum den ‚Modus 1‘ zu ersetzen: weder durch den ‚Modus 2‘ noch durch den ‚Modus 3‘. Aber es geht darum, Monopolstellungen in Frage zu stellen und im Sinne des ‚Möglichkeitssinns‘ den Rahmen für die Entwicklung neuer Möglichkeiten des Arbeitens, Denkens und Erkennens zu schaffen.“ (BRANDTSTÄTTER 2010, S. 198). *(Auf das methodologische Grundproblem wird u. a. im Kap. 3 eingegangen.)*

## 1.2 Zur Bedeutung von Kontinuität, Institutionalisierung und Rahmensetzungen

Zur Skepsis im hegemonialen Wissenschaftsbetrieb kommt – trotz Neustrukturierung 2010<sup>2</sup> und erfolgreich implementierten Programmen neuen Typs – die unsichere Lage der Modellversuchsförderung insgesamt hinzu, die sich „in immer wieder aufflackernden Bestandskrisen“ (SCHÄFFTER 2016, S. 1) ausdrückt. Ungeachtet zu verzeichnender qualitativer Weiterentwicklung und trotz gesetzlicher Verankerung besteht die Gefahr, dass die außerschulischen Modellversuche einschließlich ihrer wissenschaftlichen Begleitung in quantitativer Hinsicht unter den Programmen zu einer „Restgröße“ (RAUNER 2002, S. 37) ‚downgesizt‘ werden, was die kritische Masse an Begleitforschung nicht gerade erhöht. Die Projekt- und Programmgebundenheit dieses Forschungstyps und die daraus resultierende zeitliche Befristung erschweren – wie BERGMANN analog für die transdisziplinäre Forschung feststellt – eine feststellbare Profil- und Traditionsbildung und eine „gemeinsame, Fachgrenzen übergreifende Wissensbasis“:

„Es fällt schwer, sich auf bereits erprobte Herangehensweisen zu beziehen, im transdisziplinären Forschungsprozess erarbeitete wissenschaftliche Standards zu sichern und den ‚State of the Art‘ zu erkennen und aufzunehmen, weil inhaltliche und zeitliche Diskontinuität das Schaffen von Tradition und Standards behindern. Während es innerhalb von Fachgrenzen möglich ist, Qualitäts- und Bewertungskriterien quasi nebenbei zu identifizieren und weiterzugeben, erweist sich dies für eine transdisziplinäre

2 Seit der Neustrukturierung der Modellversuche 2010 ist die Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung für alle Modellversuche eines Programms extern und projektübergreifend angelegt. Die wissenschaftliche Begleitung hat in Programmen die Aufgabe, alle Modellversuche eines Programms zu begleiten, zu unterstützen und zu evaluieren, Erfahrungen und Erkenntnisse der Projekte übergreifend zu bündeln, generiertes Wissen zu sichern und in der Fachöffentlichkeit zu verbreiten. Vorher war wissenschaftliche Begleitung den einzelnen Modellversuchen zugeordnet; sie war vertraglich an den Durchführungsträger gebunden oder fungierte selbst als Durchführungsträger. Der für die Modellversuche neue Aufgabenzuschnitt der Begleitforschung hat entsprechende Akzentverschiebungen zur Folge.

Forschung wegen der konzeptionellen und personellen Diskontinuitäten als schwierig. Auch eine eigene Kultur dieser Forschungsform stellt sich nur schwer ein, da beispielsweise Publikationen zu Forschungsergebnissen, die transdisziplinär erarbeitet wurden, nur selten und dann meist ausschnitthaft in disziplinär geprägten Publikationsorganen untergebracht werden können – eigene, auf Transdisziplinarität spezialisierte und einem anerkannten Review-Prozess unterworfenen Zeitschriften existieren kaum.“

(KUEFFER u. a. 2007, zit. in BERGMANN/SCHRAMM 2008, S. 8 f.)

Würde man allerdings die Folgeaktivitäten von Begleitforschung über längere Zeiträume und verschiedene Programme auf nationaler und europäischer Ebene hinweg betrachten, so würde deutlich, dass sich in vielen Fällen durchaus inhaltliche und konzeptionelle Anschlüsse, Wissensnetzungen, personelle und institutionelle Kontinuitäten feststellen lassen: Die Themenkonjunkturen und Programme mögen wechseln, aber bestimmte Grundkonzepte ziehen sich durch und entwickeln sich weiter, z. B. humanistische, sozial-konstruktivistische, partizipative bzw. gestaltungsorientierte Leitkonzepte. Auch existieren Ansätze einer gemeinsamen Kultur des Austausches – zumindest unter erfahrenen und etablierten Begleitforschern und Begleitforscherinnen. Forschungspraktisch ergeben sich vielfältige „Verknüpfung(en) von Wissensinseln“ im Feld jeder neuen Programmplanung und -gestaltung (GIESEKE 2000, S. 330).

In mehreren Fällen war und ist die angewandte Forschung und Begleitung in Modellversuchen von vornherein eingebettet in Grundlagenforschung und „erbringt ... neue Einsichten auch in grundlagenrelevante Zusammenhänge.“ (CARRIER 2005, S. 7) Beschritten werden verschiedene Erkenntniswege, mit denen jeweils ein unterschiedlicher Grad an Praxisverschränkung und Theoriebezogenheit einhergeht. Zudem bilden sich innerhalb des Gefüges der wissenschaftlichen Begleitungen neue Kooperationsformen und Rollendifferenzierungen heraus: etwa zwischen universitärer und außeruniversitärer Seite. Zusätzlich werden Arbeitsteilungen eingegangen zwischen den Funktionen einer berufspädagogischen bzw. Prozessbegleitung und Forschung.

Generell besteht jedoch nach wie vor ein eklatanter Mangel an institutionellen Strukturen für eine theoretisch und methodologisch fundierte Weiterentwicklung und die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses in Bezug auf diesen Forschungstyp. Die diskontinuierliche Förderung von befristeten Projekten und Programmen und die damit einhergehende Mitarbeiterfluktuation erschweren einen wirksamen Wissenstransfer in Forschung und Lehre und somit die Ausbildung von Expertise für dieses anspruchsvolle Forschungsprofil. Zugleich sind die Anforderungen für Veröffentlichungen in hochrangigen Journalen enorm gestiegen. Praxisnahe Forschung ist bisher kaum Teil des Ausbildungs- und des Reputationssystems im Kosmos Hochschule und einer „wissenschaftlichen Karriere in den Sozialwissenschaften nicht förderlich“ (vgl. MEVISSSEN 2014, S. 31). Mit der forschungspraktischen Umsetzung kommen zu den Karriererisiken mögliche Zielkonflikte und Dilemmata hinzu: „Ressourcenkonflikte ... und unklare Standards ..., die auf der Mikroebene austariert werden müssen“ (FROESE/



MEVISSEN 2016, S. 49) sowie ggf. mangelnde Kompetenz und die Gefahr einer Instrumentalisierung von Wissenschaft im Sinne von Dienstleistung.

Zu den einschränkenden Bedingungen heißt es etwa im Zusammenhang mit einem anderen Innovationsprogramm und einer Forschungsstrategie, die sich ausdrücklich auf die Aktionsforschung bezieht:

„Die theoretische Tragweite der Projektforschungsfragen ebenso wie die Möglichkeit zu theoretisch-konzeptionellen Ausarbeitungen sind ... notwendigerweise begrenzt bzw. komprimiert, da die Arbeitsschritte im Sinne des Projektantrags unmittelbar ergebnisbezogen gestaltet sind. Nichtsdestotrotz finden sich auch unter diesen Bedingungen in den ‚Projektzwischenräumen‘, insbesondere in kontinuierlichen Arbeitszusammenhängen, Bemühungen um theoretisch-konzeptionelle Arbeit (vgl. NIES/SAUER 2010, S. 20).“

(PFEIFFER u. a. 2011, S. 20 f.)

Die soeben angesprochene Begrenzung zusätzlich verstärkt durch o. g. knappe Ressourcen und Rahmenbedingungen führt zu einer Kluft zwischen den elaborierten Standards in der Methodenliteratur und der real existierenden Forschungspraxis. Die Vielfalt unterschiedlich akzentuierter Zugänge und Profile allein im Bereich der Programm-, Begleit- und Evaluationstheorie birgt überdies die „Gefahr der Unschärfe“ und Zersplitterung. Angesichts von „chronisch komplex(en)“ Handlungsbedingungen und „dauerhaft emergenten Evaluationsgegenständen“ räumt auch BEWYL – unter Bezugnahme auf PATTON – ein: „Verbreitete Evaluationsansätze griffen nicht nur im Bildungsbereich, sondern auch in Feldern wie Gesundheit, Soziales, Ökologie oder Entwicklungszusammenarbeit vielfach ins Leere.“ (BEWYL 2011, S. 153) WAGNER vermutet nach HAUBRICH als einen Grund für die trotz des insgesamt festzustellenden Evaluationsbooms ausbleibende Entwicklung „die vorherrschenden verwendungsorientierten und projektgebundenen Finanzierungsstrukturen und infolgedessen fehlende Förderung von Grundlagenforschung insbesondere für Evaluation als interdisziplinäres Feld.“ (WAGNER 2011, S. 150) Diese Aussage aus dem Bereich der Evaluation der Modellförderung in der Kinder- und Jugendhilfe kann als weitgehend übertragbar auf die konzeptionell weiter gefasste Begleitforschung von Modellprogrammen in der Berufsbildung gewertet werden.

### 1.3 Rückbesinnung auf Geschichte statt Ausblendung

Um die marginale Position in der Wissenschaftslandschaft zu überwinden, existieren mittlerweile im In- und Ausland Netzwerke und Foren für die transdisziplinäre Forschung. Die Diskussion zu Ansprüchen und Forschungsstrategien sowie die Bemühungen um eine Profilschärfung der Begleitforschung haben auch im Bundesinstitut für Berufsbildung eine lange Geschichte (s. u. a. DEHNBOSTEL/DIETRICH/HOLZ 2010; SCHEMME/ZIMMERMANN 2009; HOLZ/SCHEMME 2005; BIBB 1978). In der Historie haben sich Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen unterschiedlicher Couleur immer wieder theoretisch, empirisch und methodologisch elaboriert mit Konzepten und Grundfragen von Forschung und Gestaltung ausein-

andergesetzt und sich dazu positioniert (s. u. a. EULER 2013; 2011; 2008; 2003; DEHNBOSTEL 2008; 2004; RAUNER 2002; DEHNBOSTEL 1998; TWARDY 1995; SLOANE 1992).

Obwohl Modellversuche Schrittmacher einer breiten Verankerung von Neuerungen waren und sind, fallen in Zeiten der Beschleunigung und Übergewichtung des Neuen – trotz Internet – zurückliegende Debatten sowie theoretisches und empirisches Wissen vielfach einer Geschichtsamnesie anheim, auch institutioneller Erinnerungslosigkeit. Dies mag Faktoren wie chronischem Zeit- und Arbeitsdruck sowie häufigen Themen- und Personalwechslern mit geschuldet sein. Auf älteren Speichermedien abgelegte Wissensbestände drohen dem Hype der Digitalisierung zum Opfer zu fallen. So werden beim Relaunch von Internetauftritten mitunter Datensätze und ganze Datenbanken abgeschaltet – und wer geht schon in Archive und liest noch Bücher, die älter sind als fünf Jahre? So verfehlen Forschungsergebnisse älteren Datums und früherer Forschergenerationen, die schwer auffindbar sind, ihre Wirkung. Als Abkürzungsstrategie und Rationalisierung heißt es dann, aus arbeitsökonomischen Gründen könne man die versunkenen Schätze leider nicht mehr berücksichtigen. „Der Blick zurück erübrigt sich, und es zählt ausschließlich der Blick nach vorn.“ (LUTZI 2006, S. 103)

Der Eindruck von Geschichtslosigkeit und Kontextvergessenheit entsteht bisweilen auch aufseiten der Begleitforschung selbst, bei Institutionen wie bei Einzelnen. Selten ein Hochschullehrer oder eine Einrichtung, die auf ihrer Homepage explizit die wissenschaftliche Begleitung von Modellversuchen und -programmen ausweisen. Was bedeutet es aber, wenn Wissenschaftler/-innen sich nicht offen zu ihrer Drittmittelforschung bekennen? In dem Bestreben, nicht abhängig sein und sich – vermutlich marktstrategisch – nach vielen Seiten offen halten zu wollen, wird vor allem in Außendarstellungen und im Nachhinein bisweilen der Programmkontext wieder weggelassen. Wen wundert es also, wenn Forschungserträge aus Modellversuchen für Dritte schwer erkennbar sind und die mangelnde Rückführbarkeit Traditionsbildung und Resonanz verhindert?

Die angerissene widersprüchliche Lage dieses Forschungstyps erweist sich insgesamt als Folgeproblem nicht nur der strukturellen Bedingungen in den Modellversuchen, sondern auch der impliziten Widersprüche innerhalb und zwischen den Referenzsystemen Wissenschaft, Politik und betrieblich-beruflicher Bildungspraxis.

## **2. Zur Bedeutung von Kontext, Programm- und Praxistheorie**

### **2.1 Konsequenzen von Kontextualität und Programmförmigkeit für Forschung und Gestaltung**

Der Forschungsbereich berufliche Bildung wird in starkem Maße von Kontextfaktoren beeinflusst. Er zeichnet sich durch eine hohe Veränderungsdynamik und Situiertheit von Prozessen in betrieblichen Organisationen aus. Aufgrund der Abhängigkeit von Regeln, Werten, Einstellungen und Normen (vgl. REINMANN) sowie der Akteursvielfalt im Mehrebenengefüge

gilt er insgesamt auch als ein sehr „vermachteter“ Bereich, als „immer auch ein Herrschaftsraum“. Nach PFEIFFER u. a. braucht Innovationsarbeit „unter Zeit- und Marktdruck ... agile Forschungsmethoden ... zusätzlich zur Projektfragestellung – das eigene Forschungsinteresse deckt sich nicht notwendigerweise mit den Interessen der Unternehmen – muss auch die methodische Vorgehensweise den betrieblichen Gegebenheiten angepasst werden. ... das Projekt ... forscht dort, wo niemand Zeit hat ..., die Ressourcen ... extrem begrenzt (*sind und, DS.*) alle ‚am Anschlag‘ (SCHÜTT 2010, S. 186 f.). Der Forschungsprozess unterliegt den gleichen Restriktionen wie der Arbeitsprozess der Befragten.“ (PFEIFFER u. a. 2011, S. 19, 21 f.)

Die BIBB-Modellversuche stehen in einem bildungspolitischen, ökonomischen und gesellschaftlichen Zusammenhang. Hinzu kommt, dass sie seit 2010 (wieder) im Format von Programmen respektive Förderschwerpunkten angelegt sind. Der Begriff und das Verständnis von Programmen – als einem weiteren Kontextfaktor – bleiben jedoch „häufig global und undifferenziert“ (vgl. MAYNTZ 1980, S. 2). Modellprogramme als in der Regel exemplarische Feldexperimente werden in der Literatur charakterisiert als relativ entwicklungs offene, explorative und emergente Programme, deren Handlungsansätze und Ausformungsgrade erst stufenweise im Verlauf konkretisiert werden können:

„Das Programm wird im Wechselwirkungsprozess zwischen den thematischen Programmdimensionen und den heterogenen lokalen Umsetzungsformen – maßgeblich durch das Handeln der Akteure in den Projekten und außerdem im Zusammenwirken (Information, Diskussion, Aushandlung) der unterschiedlichen Beteiligungsgruppen des Programms im zeitlichen Verlauf der Programmumsetzung konstituiert.“

(HAUBRICH 2009, S. 113)

Durch „flexible Anpassung an unterschiedliche lokale Situationen ... ist sozusagen ein Lernmechanismus in das Programm eingebaut“.

(MAYNTZ 1980, S. 10 f.)

Das Wort „Projekt“ leitet sich vom lateinischen *proiectum* ab, das so viel wie „vorwärts werfen“ meint. „Unter einem Projekt wird ein ‚Vorhaben‘, ein ‚Entwurf‘, ein ‚Plan‘ verstanden, der unter Berücksichtigung von Zeit, Kosten und Ressourcen einmalig ein bestimmtes Ziel zu erreichen, ein definiertes Problem zu lösen versucht. ... Insofern ist das Projekt durch einen Versuchscharakter, eine Neuheitsakzentuierung und eine Fristsetzung gekennzeichnet ...“

(ZIERER 2011, S. 31)

Durch den gemeinsamen thematischen Fokus, die Bündelung, den Austausch untereinander und das übergreifende Zusammenwirken weisen die ausgewählten Einzelvorhaben zugleich über sich hinaus. Den Rahmen für das Verhältnis von Programm und Projekten sowie für die gemeinsamen Aktivitäten nach innen und außen bildet eine rekursive Programmarchitektur.

MAYNTZ unterscheidet verschiedene Dimensionen und Elemente eines Programms, die zentrale Einflussfaktoren darstellen:

- ▶ Programmtyp, z. B. Überzeugungsprogramme, Anreizprogramme, Dienstleistungsprogramme
- ▶ Handlungsziele (Intentionen der Fördergeber, Grad der Offenheit und Komplexität, Spielraum für Lern- und Anpassungsprozesse, Eigeninteressen der Beteiligten)
- ▶ „Spannweite eines Programms in zeitlicher, räumlicher und sachlicher Hinsicht“
- ▶ Steuerungsmodus durch Programmverantwortliche (hierarchisch-bürokratische Normsetzung und Durchsetzung versus Augenhöhe, Kooperation, Netzwerkstruktur und Verhandlungscharakter trotz formaler Abhängigkeit)
- ▶ interne Struktur und Differenzierung (Akteurssysteme mit verschiedenartiger Binnenstruktur, Programmadressaten, weitere Interessentengruppen)
- ▶ dynamische Faktoren „zwischen den formal vorgesehenen, den faktischen und den funktioneller Hinsicht optimalen Beziehungen zwischen den beteiligten Organisationen“
- ▶ Perspektivenvielfalt: Akteursperspektive – Prozessperspektive – Perspektive der Institutionen und Organisationen
- ▶ verschiedene Teilphasen eines Programms.

(vgl. MAYNTZ 1980, S. 3 ff.)

Um weitere notwendige Differenzierungen zu verdeutlichen und die Tiefendimension beispielhaft zu entfalten, werden einige Facetten der Komplexität des Gegenstandes beleuchtet. Das beginnt mit den Ziel- und Interventionsebenen (politisch, administrativ, organisational und didaktisch), der reflexiven Ebene und der Ebene des Handelns und endet mit den unterschiedlichen Wissens- und Wirkungsarten. Allein die Phase der Entwicklung eines Programms erweist sich als äußerst vielschichtig, wie Abb. 1 zeigt:

| Abbildung 1: Fünf Ebenen und Dimensionen der Gestaltung   |  |
|---|--|
| Politikgestaltung   | definiert Leitthemen, bildungspolitische Prioritäten, Rahmenbedingungen und die Zuteilung von Mitteln – Anhörungen.  |
| Programmentwicklung   | umfasst die Initiierung, die inhaltliche, soziale und formale Ausgestaltung sowie die In-Wert-Setzung von Förderprogrammen einschließlich ihrer Gesamtauswertung.  |
| Projektdesign   | praktische Reformaktivitäten, die exemplarisch von der Bildungspraxis mit wissenschaftlicher Unterstützung entwickelt, erprobt und evaluiert werden.   |
| Transferdesign  | beinhaltet die Planung, Durchführung und Evaluation von Maßnahmen der Verbreitung von innovativen Lösungen in ähnlich strukturierte Kontexte.  |
| Forschungsdesign  | betrifft den theoretischen, empirischen und methodischen Ansatz, den Verlauf und die Qualität der begleitenden Forschung. Forschung und Evaluation sind ausgerichtet auf die Einzel- bzw. Verbundprojekte und die übergreifende Bündelung von Ergebnissen im Hinblick auf unterschiedliche Adressaten in Praxis, Politik und Wissenschaft. |
| Quelle: angelehnt an: Vier Ebenen von Public Engagement. In: OBER, Steffi; PAULICK-THIEL, Caroline: Forschungswende: Zivilgesellschaft beteiligen – Perspektiven einer integrativen Forschungs- und Innovationspolitik. Zivilgesellschaftliche Plattform Forschungswende. Berlin. Working Paper 2015, S. 46 |  |

## 2.2 Notwendige Differenzierungen bezogen auf Veränderung sowie das Verhältnis von Forschung und Praxis

So wie der Gestaltungsbegriff von der Designphase bis zur Umsetzung aufzufächern ist, bedarf es einer Theorie und Methodologie der Veränderung.<sup>3</sup> Um Veränderungen einer systemischen Evaluation zugänglich zu machen, unterscheidet ROGERS im Rahmen ihrer Programmtheorie zwischen einfachen, komplizierten und komplexen Veränderungen und hat entsprechende logische Modelle entwickelt; denn die Art einer Veränderung hat wesentliche Implikationen für das weitere Vorgehen sowie für die Möglichkeiten und Grenzen der Wirksamkeit (s. ROGERS 2011; GLOUBERMAN/ZIMMERMAN 2002; KURTZ/SNOWDEN 2003). Nach BEWYL ergibt sich für ZIMMERMAN diese Kategorisierung in „einfache“, „komplizierte“ und „komplexe“ Situationen aus dem „Grad der Unsicherheit“ und „nach Grad des Konflikts zwischen den Stakeholdern darüber, wie wünschenswert eine Intervention“ ist, die nicht nach standardisierten Regeln und mechanistisch bearbeitbar ist (BEWYL 2011, S. 152). Siehe Abb. 2:

Abbildung 2: Einfach, Kompliziert, Komplex: zwei Rahmenwerke

|             | Glouberman und Zimmermann 2002  | Kurtz und Snowden 2003   |
|-------------|---|--|
| Einfach     | Bewährte „Rezepte“ garantieren Reproduzierbarkeit. Kein Fachwissen erforderlich   | Domäne des „Bekanntens“, Ursache und Wirkung sind wohlverstanden; bewährte Methoden können sicher empfohlen werden |
| Kompliziert | Erfolg erfordert ein hohes Maß an Fachwissen in vielen Spezialgebieten + Koordination   | Domäne des „Wissen-Könnens“, Fachwissen ist erforderlich   |
| Komplex     | Jede Situation ist einzigartig – vorheriger Erfolg garantiert keinen zukünftigen Erfolg; Fachwissen kann helfen, genügt aber nicht; Beziehungen spielen eine Schlüsselrolle | Domäne des „Nicht-Wissen-Könnens“, Muster sind nur in der Retrospektive erkennbar                                  |

Quelle: ROGERS, Patricia: Program theory and logic models for systemic evaluation. International Conference on Systemic Approaches in Evaluation. Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ). Eschborn, Germany 25.–26. January 2011: www.rmit.edu.au

Ähnlich unterscheidet SCHÄFFTER vier Modelle gesellschaftlicher Transformation, die er verschiedenen Lernmodellen zuordnet – siehe Abb. 3.

JANTA trifft eine weitere Unterscheidung zwischen Maßnahmen der „Organisationsentwicklung (Wandel 1. Ordnung), die zu einer Modifikation der bestehenden Arbeitsweise eines Unternehmens führen, ohne Veränderung des herrschenden Bezugsrahmens, sodass Kontinuität mit den in der Vergangenheit angestrebten Zielen bestehen bleibt“ und „Organizational Transformation (Wandel 2. Ordnung)“. Diese „beinhaltet eine einschneidende, paradigmatische Änderung der Arbeitsweise eines Unternehmens mit Änderung des Bezugsrahmens.

3 Analytisch zu klären und differenziert anzugehen sind ferner Kernbegriffe wie „Transfer“ und „Wirkung“ (siehe u. a.: SCHEMME/NOVAK/GRACIA-WÜLFING 2017; SCHEMME 2016).

Diese Veränderungen sind qualitativer Natur, es wird nicht reines Wachstum, sondern Entwicklung angestrebt“. Derartige Transformationsprozesse beanspruchen einen Zeitraum von Jahren. (JANTA, 2008, S. 202 f.) – Diese Unterscheidung korrespondiert weitgehend mit den „Formen organisierten Lernens und Innovierens“ nach ARGYRIS/SCHÖN – siehe Abb. 4.

**Abbildung 3: Vier Modelle gesellschaftlicher Transformation**

| Transformationsmuster               | Ausgangslage                                    | Lernmodell  | Zielwert   |
|-------------------------------------|---|---|--|
| <b>Lineare Transformation</b>       | A bekannt, defizient                            | Qualifizierung  | B bekannt, zukunftsfähig   |
| <b>Zielbestimmte Transformation</b> | A unbekannt, unbegriffen oder: bekannt, obsolet | Aufklärung, Orientierung an einem Vorbild                           | B bekannt, erstrebenswert, Lernen am Modell  |
| <b>Zieloffene Transformation</b>    | A nicht mehr tragfähig                          | Suchbewegung, „diffuse Zielgerichtetheit“ (Kade 1985)               | B unbestimmt, Möglichkeitsraum, entscheidungsabhängig                              |
| <b>Reflexive Transformation</b>     | A unbekannt, ungeklärt, bestimmungsbedürftig    | Zieloffener Reflexionsprozess, kontinuierliche Selbstvergewisserung | B unverkennbar, wiederholt bestimmungsbedürftig aufgrund der Permanenz des Wandels |

Quelle: nach SCHÄFFTER, Ortfried: Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Baltmannsweiler 2001, S. 29; siehe auch SCHÄFFTER, Ortfried: Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Frehne, Stand 5. Sept. 1998, S. 25–35

