

**Sebastian ZICK & Lukas DEHMEL**

(Universität Flensburg)

**„Ihr seid irgendwie mit involviert“ – Das Verhältnis von  
Wissenschaft und Praxis in der Berufsvorbereitung aus  
Perspektive der Praxis**

Online unter:

[http://www.bwpat.de/ausgabe33/zick\\_dehmel\\_bwpat33.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe33/zick_dehmel_bwpat33.pdf)

in

***bwp@*** Ausgabe Nr. 33 | Dezember 2017

**Entwicklungsbezogene (Praxis-)Forschung**

Hrsg. v. **Tade Tramm, H.-Hugo Kremer & Gabi Reinmann**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2017

***bwp@***

**www.bwpat.de**



Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

**Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online**

Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe33/zick\\_dehmel\\_bwpat33.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe33/zick_dehmel_bwpat33.pdf)

Der Beitrag thematisiert entwicklungsbezogene Praxisforschung im Kontext der Berufsvorbereitung in Hinblick auf die Verknüpfung von Theorie und Praxis *aus Sicht von Praxis auf Wissenschaft* und reflektiert den der Wissenschaft dabei zugeschriebenen Nutzen innerhalb des leitenden Ansatzes der Handlungsforschung (Dewe 2010). Innerhalb des Forschungsparadigmas der Handlungsforschung nehmen unterschiedliche (Zu-)Ordnungsprozesse von Aufträgen und Aufgaben der beteiligten Akteure für den Forschungsprozess eine bedeutsame Rolle ein. Sie stellen so eine Herausforderung für entwicklungsbezogene Forschungspraxis dar.

Das empirische Material stammt aus einem laufenden grenzüberschreitenden Kooperationsprojekt zwischen je zwei deutschen und dänischen Bildungsträgern bzw. Produktionsschulen (Bojanowski 1996) und zwei Universitäten. Thematisch beschäftigt sich das Projekt im Feld Übergang Schule-Beruf mit der Förderung grenzüberschreitender Mobilität und der niedrigschwelligen Arbeitsmarktintegration sogenannter sozial benachteiligter Jugendlicher aus dem prekarierten Erwerbssektor beiderseits der Grenze. Methodisch soll das Verhältnis von Praxis und Wissenschaft durch einen qualitativen Ansatz anhand von im Projekt durchgeführten Interviews mit pädagogischen Fachkräften mithilfe der objektiven Hermeneutik rekonstruiert werden (Garz 2013).

Dabei werden differente Komposita von Praxis und Wissenschaft und ihrem Verhältnis verdeutlicht, bei denen wissenschaftliche Expertise zwischen pädagogischer Professionalisierung, öffentlichkeitswirksamem Sprachrohr und reflexiver Instanz als für Praxis nützlich konstituiert wird. Der Beitrag liefert dadurch Einblick in für Forschungspraxis relevante Setzungen des Zusammenarbeitens von Forschung und Praxis im Berufsvorbereitungssektor.

---

**"You Are Somehow Involved" – The Relationship between Academic Research and Practice in Preparation Courses for Vocational Education as Perceived from the Practice Perspective**

---

This paper addresses development-based practice research in the context of preparation courses for vocational education with regard to the link between theory and practice *as perceived from the practice perspective on academic research* and reflects on the benefit attributed to academic research as part of the leading approach of action research (Dewe 2010). Within the research paradigm of action research, different processes comprising the classification and attribution of the assignments and tasks of the actors involved play a significant role in the research process and thus pose a challenge for development-based research practice.

The empirical material is drawn from an ongoing, cross-border cooperation project between two German and two Danish educational institutions/production schools (Bojanowski 1996) and two universities. This project in the field of school-to-work transition explores the topic of promoting cross-border mobility and labour market accessibility for young people regarded as socially disadvantaged in precarious employment sectors on both sides of the Danish-German border. Taking a qualitative approach, the project methodology comprises the reconstruction, using objective

hermeneutics, of the relationship between practice and academic research on the basis of interviews with educators conducted in the course of the project (Garz 2013).

The project illustrates different combinations of practice and academic research and the relationships between them where academic expertise, along with pedagogical professionalisation, a mouthpiece capable of attracting public attention and an entity which facilitates reflection, is useful in the practical setting. The paper provides an insight into settings for cooperation between research and practice that are of relevance to research work in the area of preparation courses for vocational education.

## **„Ihr seid irgendwie mit involviert“ – Das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis in der Berufsvorbereitung aus Perspektive der Praxis**

---

### **1 Einleitung**

„Warum habt ihr eigentlich die Unis mit ins Boot geholt?“ Diese Frage oder vielmehr die Antwort auf diese Frage war der Anlass für den folgenden Artikel. Sie wurde von einem an der Zusammenarbeit der unterschiedlichen Partner interessierten, studentischen Mitarbeiter des Handlungsforschungsprojekts JUMP während eines gemeinsamen Abendessens im Projektkontext an ein Mitglied der Projektleitung gestellt. Nach längerem Überlegen antwortete dieser nachdenklich „ihr seid irgendwie mit involviert“. Diese Antwort ließ uns aufhorchen und nachdenklich werden. Sie offenbart dabei zunächst eine Trennung zwischen dem Standpunkt des Sprechers und einem nicht näher definierten „ihr“. Innerhalb des Projektkontexts wird deutlich, dass dadurch die Unterscheidung von „Wissenschaft“ und „Praxis“ innerhalb eines gemeinsamen Handlungszusammenhangs thematisiert wird. Gleichzeitig bleibt die Beschreibung der Beziehung von Wissenschaft zur Praxis bzw. des Beitrags von Wissenschaft zum gemeinsamen Projekt aber diffus. Das „ihr“ ist Teil eines Ganzen, sein Mitwirken bleibt jedoch unbestimmt. Uns, als Repräsentanten des „ihr“, hat dieses „irgendwie“ zunächst irritiert, da es Unklarheit und Unsicherheit über die Rollenzuteilung der als Projektpartner beteiligten Universitäten und ihren einbezogenen Mitarbeiter\*innen in Bezug auf ihr Wirken herstellt. Gleichzeitig hat es eine Suchbewegung über die eigene Verortung in einem Forschungszusammenhang initiiert, bei der wir davon ausgegangen sind, dass die subjektiven Vorstellungen von Praxis und Wissenschaft sowie des Nutzens ihres Zusammenwirkens gerade für Fragen des Entwicklungsbezugs von zentraler Bedeutung sind.

Gegenstand des Beitrags ist somit die Thematisierung von Konstruktionen des Verhältnisses von Praxis und Wissenschaft aus der Perspektive der „Praxis“. Konkreter Ausgangspunkt der Überlegungen ist dabei das bereits genannte Handlungsforschungsprojekt, welches sich mit der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit von Produktionsschulen in Deutschland und Dänemark beschäftigt und dabei sowohl die institutionelle Kooperation der Produktionsschulen als auch die Mobilitätsbereitschaft der Produktionsschüler\*innen durch Austausch und Praktika erhöhen und verbessern möchte.

Unser besonderes Interesse richtet sich dabei auf die Frage, welche In-Verhältnis-Setzungen von Wissenschaft und Praxis sich aus der Perspektive von im Praxisfeld tätigen pädagogischen Fachkräften zeigen, die innerhalb des Handlungsforschungsgeschehens mit universitärer (Begleit-)Forschung konfrontiert sind. Gerade vor dem Hintergrund einer handlungsforschungstheoretischen Perspektive, welche das reziproke Zusammenwirken als konstitutives Element für den Erfolg des Handlungsgeschehens annimmt, scheint uns die Frage, welcher Wert, welcher Nutzen oder welche Versprechungen mit wissenschaftlichem Mitwir-

ken assoziiert werden, grundlegend für ein reflexives Verständnis eben jener Kontexte, welche die Weiterentwicklung von Praxisfeldern zum Ziel setzen.

Zur Beantwortung der aufgeworfenen Frage stellen wir auf den theoretischen Annahmen der Handlungsforschung und der Bestimmung des Forschungsfeldes (2.) aufbauend grundlegende Überlegungen zum Verhältnis von Wissenschaft und Praxis in der entwicklungsbezogenen Praxisforschung an (3.). Davon ausgehend bilden wir nach der Erläuterung unseres methodischen Zugangs die Ergebnisse der Analysen von mit einzelnen, in das Projekt involvierten, pädagogischen Mitarbeiter\*innen geführten Interviews zur In-Verhältnis-Setzung von Praxis und Wissenschaft ab (4.) und runden den Beitrag mit Bilanzen für die handlungsforschende Begleitung berufsvorbereitender, pädagogischer Praxis ab (5.).

## 2 Forschungskontext

Vor der Bezugnahme auf die Fragestellung soll im Folgenden zunächst der zugrundeliegende Forschungskontext vorgestellt werden. Dabei ist sowohl dem spezifischen Forschungsdesign der Handlungsforschung als auch dem im Übergangssektor zwischen Schule und Beruf innerhalb des Produktionsschulwesens befindlichen Forschungsfeld Rechnung zu tragen. Diese Voraussetzungen konturieren den Rahmen innerhalb dessen die analysierten Interviews über das Verhältnis von Praxis und Wissenschaft entstanden sind.

### 2.1 Der Forschungsansatz: Handlungsforschung

Obwohl nur eine einzige Publikation von ihm dazu vorliegt, gilt der Sozialpsychologe Kurt Lewin als Begründer der Handlungsforschung (vgl. Dewe 2010; Schuiling/Vermaak 2017). Dafür beschreibt er im 1946 erschienen Aufsatz „Action Research and Minority Problems“ Handlungsforschung (*action research*) als notwendige forschungsmethodische Innovation. Innovation bedeutet in diesem Kontext primär Intervention, da sich sozialwissenschaftliche Forschung nach Lewin nicht damit begnügen könne, soziale Zusammenhänge zu verstehen, sondern sie auf dieser Grundlage auch aktiv in ihre Bearbeitung eingreifen müsse. „Research that produces nothing but books will not suffice“ (Lewin 1946, 35).

Innerhalb des deutschsprachigen Diskurses wird der Ansatz der Handlungsforschung erst deutlich später, vor allem im Rahmen des Positivismusstreits und der 68er Bewegung, rezipiert und als relevante Forschungsmethode wahrgenommen (vgl. Fricke/Pfeiffer 2015, 9). Handlungsforschung schien dabei „ein geeignetes Mittel zu sein, die Kritik am gängigen Wissenschafts- und Forschungsbetrieb und die Verbindung von Theorie und Praxis forschungspraktisch umzusetzen“ (von Unger 2014, 13). Neben der forschungsstrategisch als funktional sinnvoll erachteten *Integration* von Praxis wird hier auch *Partizipation* als forschungsethischer Wert gesetzt und teilweise mit einem emanzipatorischen Gestus versehen.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Dieser normative Anspruch an Handlungsforschung und die damit einhergehende Positionierung der Forscher\*innen war stets auch Gegenstand von Kritik. Vor allem die mangelnde Distanziertheit und der direkte Eingriff in soziales Handeln erschwerten und erschweren dabei die Etablierung von Handlungsforschung als „geachteten“ sozialwissenschaftlichen Forschungsansatz (vgl. von Unger 2014, 14; Fricke/Pfeiffer 2015, 9).

Das Gegenüberstehen und gleichzeitige Zusammenwirken von Wissenschaft und Praxis ist für Handlungsforschungszusammenhänge konstitutiv. Sozialwissenschaftliches Forschen als Verstehensleistung ist damit konfrontiert, einerseits je nach Untersuchungsfeld individuelle, gruppen-, milieu- oder institutionenspezifische Handlungs- und Deutungsmuster nachzuvollziehen, diese Erkenntnisse aber andererseits durch die Eingebundenheit in Handlungszusammenhänge im Sinne intervenierenden Handelns wieder in Praxis rückzukoppeln und damit an der Produktion handlungsleitenden Wissens mitzuwirken (Dewe 1999).

Die Besonderheit des handlungsforschenden Ansatzes besteht daher in der Art des Einbezugs von sozialer Praxis. Sie bildet nicht nur einen sozialwissenschaftlichen Untersuchungsgegenstand zur Generierung neuen oder Validierung vorhandenen Wissens, welches wiederum in Praxisfelder rücktransferiert werden kann (oder eben auch nicht). Vielmehr sind soziale Praxis bzw. die im Handlungsforschungsgeschehen involvierten Praktiker\*innen oder Institutionen direkt in den Prozess eingebunden. Dadurch ergibt sich eine Mehrzahl von Ansprüchen und Adressierungen innerhalb des Forschungs-zusammenhangs. Schuiling und Vermaak verdeutlichen dies durch die Darstellung vier unterschiedlicher Kontexte, innerhalb derer Handlungsforschung stattfindet. Sie unterscheiden dabei zwischen praktischen, institutionellen, professionellen und theoretischen Ansprüchen, wobei mit den unterschiedlichen Kontexten jeweils auch unterschiedliche Zielgruppen oder Eigenlogiken adressiert werden (vgl. Schuiling/Vermaak 2017, 17).

Handlungsforschungsprozesse sind so grundsätzlich direkt an den Entwicklungsbezug des Forschungshandelns gebunden. Jene beschriebene Verzahnung von unterschiedlichen Ansprüchen an und Vorstellungen über den Nutzen der Zusammenarbeit zwischen Forschung und Praxis ist auch in diesen Überlegungen zugrundeliegenden Projektzusammenhang beobachtbar.

Innerhalb des von INTERREG geförderten Projekts JUMP (Jobs durch Austausch, Mobilität und Praxis) steht die Verbesserung der wirtschaftlichen Kooperation und Verzahnung in der deutsch-dänischen Grenzregion im Vordergrund. Dafür kooperieren je zwei deutsche und dänische Produktionsschulen durch den Austausch von Produktionsschüler\*innen sowie Mitarbeiterweiterbildungen und weitere Vernetzungstreffen. All jene Aktivitäten werden von je einer deutschen und dänischen Universität als gleichwertige Projektpartner handlungsforschend begleitet. Die Hochschulmitarbeiter\*innen nehmen dabei unterschiedliche Rollen ein. Das Repertoire erstreckt sich von teilnehmenden Beobachtungen, der Erhebung qualitativer Interviews über die Durchführung von Weiterbildungseinheiten bis hin zur Mitarbeit in organisatorischen Steuerungsgruppentreffen.

## **2.2 Das Forschungsfeld**

Während die Thematisierung von Handlungsforschung vornehmlich klären kann, welche Relation formal im Projektkontext zwischen Praxis und Forschung besteht, erscheint uns im Sinne der Kontextualisierung zusätzlich von Bedeutung auch den inhaltlichen Arbeits-zusammenhang in Kürze vorzustellen.

### 2.2.1 *Übergang Schule-Beruf*

Der Handlungskontext des JUMP-Projekts kann im Feld Übergang Schule-Beruf verortet werden. Dabei liegt der besondere Fokus auf all jenen Übergängen vom Bildungssystem ins Erwerbsleben, welche gesellschaftlich als problematisch kodifiziert werden. Übergänge treten dabei zunächst als jene Phänomene auf, welche in klassischen Strukturierungen von Lebenszeit wie der „Institutionalisierung von Lebensläufen“ (Kohli 1985) unmarkiert bleiben. Im Zuge der Feststellung, dass sich gesellschaftliche Selektionsprozesse zu großen Teilen an diesen Schnittstellen der Institutionalisierung abspielen und der Wandel von Sozial- und Arbeitswelten zu einer zunehmenden „Entstandardisierung von Lebensläufen“ (Walther/Stauber 2013, 33) geführt hat, hat sich im erziehungswissenschaftlichen Diskurs ein breites Verständnis von Übergängen als *sensiblen* oder *riskanten* Passagen etabliert (vgl. Kutscha 1991, 117; Seitter 1999). Das „Denken in Übergängen“ (von Felden/Schäffter/Schicke 2014) unternimmt dabei aus einer forschenden Perspektive den Versuch eben jene unmarkierten Stellen als relevant zu markieren.

Parallel zu dieser verstärkten Aufmerksamkeit für den Übergangsbegriff im erziehungswissenschaftlichen Erwachsenenbildungs- und Berufsbildungsforschungsdiskurs lässt sich die zunehmende Etablierung und Strukturierung eines Übergangssystems beobachten, welches vielfältige Angebote und Maßnahmen mit zahlreichen Förderprogrammen und -instrumenten für die Risikogruppe der *sozial benachteiligten Jugendlichen* zu ihrer beruflichen Vorbereitung bereithält (vgl. Niemeyer 2002; Niemeyer-Jensen 2016). Das primäre Ziel der unterschiedlichen Bemühungen stellt jeweils die Integration in den Arbeitsmarkt dar, wobei Problemdefinitionen und dementsprechend auch Lösungsansätze oftmals differieren (vgl. Bojanowski/Dederling/Feig 1996; Maier/Vogel 2013).

Das JUMP-Projekt sucht in diesem Zusammenhang in einer grenzüberschreitenden Zusammenarbeit nach innovativen Möglichkeiten zur Verbesserung des Zugangs „benachteiligter, gering qualifizierter Jugendlicher zu Bildung, Ausbildung und Beschäftigung“ (vgl. Homepage Projekt JUMP).

### 2.2.2 *Produktionsschulen in Deutschland und Dänemark*

„Produktionsschulen sind Einrichtungen der arbeitsorientierten und beruflichen Bildung, in denen Arbeiten und Lernen kombiniert werden. Die Teilnehmer einer Produktionsschule erwerben – auf unterschiedlichem Niveau – eine berufliche Qualifikation“ (Bojanowski 1996, 479). Der in den Namen integrierte Schulbegriff führt dabei in die Irre. „Man darf sich dabei weniger eine ‚Schule‘ im herkömmlichen Sinne vorstellen [...]. Produktionsschulen sind eher betriebsähnliche Gebilde oder sogar ‚Lernfabriken‘, in denen Arbeit und Erziehungsaufgaben kombiniert werden“ (ebd., 480). Die Bildungsbiographien der in die berufliche Förderung benachteiligter Jugendlicher involvierten Mitarbeiter\*innen sind dementsprechend stark heterogen und reichen von Sozial- und Sonderpädagog\*innen über (Berufsschul)-Lehrer\*innen und Handwerksmeister\*innen bis hin zu Erziehern\*innen und Berufsquereinsteigern\*innen mit unterschiedlichsten professionellen Hintergründen (vgl. Niemeyer 2004; Bojanowski 2004). Die berufspraktischen Bezüge und pädagogischen Förderlogiken des involvierten Fachpersonals fallen innerhalb dieses institutionell wenig geordneten Feldes enorm heterogen

aus (vgl. Niemeyer-Jensen/Zick/Dehmel 2017), *der/die* Produktionsschulpädagoge\*in existiert aktuell nicht. Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten in diesem Bereich beschränken sich derzeit auf eine einzige Weiterbildung zum/zur Werkstatt-pädagogen\*in und bleiben so bislang weitgehend desiderat (vgl. Niemeyer-Jensen 2016, 294).

Die Produktionsschule avanciert im europäischen Kontext immer wieder dann zum anerkannten Krisenbearbeitungsinstrument, wenn gesellschaftliche und ökonomische Notlagen wie die Ölkrise der 1970er Jahre oder die internationale Wirtschafts- und Finanzkrise ab 2007 ein starkes Ansteigen der Jugendarbeitslosigkeit hervorrufen und ein besonderes Engagement zur Integration sozial benachteiligter Randgruppen erfordern (vgl. Bojanowski 1996, 485; Badel/Matthäus 2013, 386). Insbesondere das dänische Modell gilt im europäischen Kontext als Vorreiter und fungiert als richtungsweisendes Vorbild, das die Umsetzung der deutschen Variante maßgeblich beeinflusst hat (vgl. Bojanowski 2005, 333ff.).

Während die pädagogische Praxis und die konstitutiven Zielsetzungen des Produktionsschulwesens für beide Länder zumindest ähnlich sind (vgl. Schöne/Weinrich/Weigold 2004), unterscheiden sich beide Varianten deutlich in ihrer rechtlichen Verankerung im Bildungssystem: „*the students are the same, the teachers are the same, the way we get money, ähm is different.*“ Dieses Zitat aus einem im Kontext des JUMP Projekts geführten Interview mit einem dänischen Produktionsschulmitarbeiter fasst die Differenzlinie zwischen den Umsetzungen des deutschen und dänischen Produktionsschulwesens pointiert zusammen. Während die Produktionsschule in Dänemark seit 1996 einen festintegrierten Bestandteil des Bildungswesens darstellt, fehlt diese strukturell und institutionell einheitlich geregelte Einbindung in Deutschland zur Gänze (vgl. Badel/Matthäus 2013, 387; Meier/Gentner 2015, 11f.). Die dänischen Produktionsschulen werden so durch Kommunen, staatliche Zuschüsse und nicht zuletzt durch den Verkauf von Eigenerzeugnissen finanziert. Im Gegensatz dazu mangelt es durch die föderale Organisation des Bildungssystems in Deutschland an diesen einheitlichen Finanzierungsgrundsätzen und an rechtlich einheitlichen Rahmenbedingungen (vgl. ebd.).<sup>2</sup>

### **3 Überlegungen zum Verhältnis von Wissenschaft und Praxis in der entwicklungsbezogenen Praxisforschung aus der Perspektive der Praxis**

Das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis im Bereich des Pädagogischen in den Blick zu nehmen, verspricht zunächst wenig Innovatives hervorzubringen. So ließe sich argumentieren, Pädagogik sei ohnehin grundlegend auf die Verbindung der beiden Elemente angewie-

---

<sup>2</sup> Entlang dieser Differenz ist auch die Nutzung des Begriffs „Produktionsschule“ in Deutschland und Dänemark als Vergleichskategorie trügerisch. Während Produktionsschulen in Dänemark eigenständige Institutionen bilden, welche dem Bereich der Bildung zugeordnet sind, und die partizipierenden Jugendlichen dementsprechend als Schüler\*innen adressiert werden, verhält sich dies in Deutschland anders. Hier stellen Produktionsschulen eine gesonderte Maßnahmenform innerhalb von berufsorientierenden Bildungsträgern dar. Da die Jugendlichen über die Bundesagentur für Arbeit bzw. das Job-Center den Bildungsträgern vermittelt werden und somit primär das Schulische, sondern die Arbeitswelt im Vordergrund steht, handelt es sich begrifflich im deutschen Kontext bei den Jugendlichen um Teilnehmer\*innen und nicht um Schüler\*innen.

Da innerhalb des Projektkontexts dennoch dieser Vergleichshorizont prominent gesetzt wird und dies für den hier zugrundeliegende Fragestellung höchstens hintergründig relevant ist, haben wir uns dafür entschieden dennoch von *Produktionsschulen* zu sprechen.



sen, *entwicklungsbezogene Praxisforschung* verkörpert diesen doppelten Charakter auch begrifflich überdeutlich. Praxis bildet, in einem für Praxisforschung geläufigen Verständnis, die Erkenntnisbasis wissenschaftlicher Forschung und somit die Grundlage theoretischer Überlegungen ab. Diese können dann als Interpretationsangebote wiederum auf praktische Arbeitszusammenhänge zurückwirken, sodass sie durch erziehungswissenschaftliche Theorie zu einer explizit an ihrer Weiterentwicklung orientierten, angeleiteten pädagogischen Praxis avanciert (vgl. Schmied-Kowarzik 2008, 14). „Praxis und Theorie sind also unabdingbar aufeinander angewiesen und aufeinander bezogen“ (ebd.).

Anders als eine beispielsweise geisteswissenschaftlich orientierte, pädagogische Forschung, muss sich entwicklungsbezogene Praxisforschung über ihren Nutzen für pädagogische Handlungsakteur\*innen legitimieren, reines Interesse am theoretischen Erkenntnisgewinn reicht ihr hierzu nicht aus. Sie unterliegt in diesem Sinne der normativen Prägung pädagogischen Operierens jedweder Spielarten, ausdrücklich am Wohl ihrer Adressat\*innen interessiert zu sein (vgl. Meseth 2011, 1822ff.) und zielt direkt auf ihre Verbesserung *durch* theoretischen Erkenntnisgewinn und dessen *Rückkopplung* in praxisbezogene Zusammenhänge ab. Forschungsleitende Fragen emergieren dementsprechend nicht aus theoretischen Gefügen, sondern aus den Problemlagen pädagogischer Praxis. Pädagogische Forschung stellt sich in diesem Zusammenhang als normative Reflexionsinstanz in den Dienst ihrer handlungsorientierten Beantwortung (vgl. ebd.; Oelkers 2014, 89). Dabei wirken wissenschaftliche Theorien nicht als unmittelbar anwendbare Handlungsanweisungen. Sie operieren innerhalb der Verschränkung von Wissenschaft und Praxis viel mehr als eine Art Interpretationsangebot zum Nachdenken über pädagogische Handlungsweisen, das von den adressierten Praktiker\*innen vor dem Hintergrund ihrer bestehenden Erkenntnisse und Eigentheorien zur potentiellen Veränderung der eigenen Routinen in ihren Reflexionshorizont eingeordnet und angepasst werden muss (vgl. Euler/Hahn 2007, 66f.).

Allerdings scheint uns die Antwort auf die Frage nach der Relation von Wissenschaft und Praxis zu großen Teilen über eine Setzung dieser Relation auf die beiden Komponenten *Theorie* und *Praxis* vorgenommen zu werden. Dies gilt insbesondere im Kontext postulierten Entwicklungs- und Praxisbezugs von Forschung. Die beiden je nach Perspektive einander überlappenden, entgegengesetzten, aufeinander verwiesenen oder in andere Verbindungen gesetzten Standpunkte (Theorie und Praxis) können dann vielfältig aufeinander bezogen werden – beispielsweise über Modelle, wie Theorie von Praxis lernen könne, wie Theorie Praxis (bestmöglich) berücksichtigen oder erfassen kann, wie Praxisanteile in (theoretischen) Studienmodulen eingebettet sein sollte, wie der Transfer von theoretischen Erkenntnissen in handlungsleitendes Wissen zu bewerkstelligen sei usw. Ausgehend von der dichotomen Unterscheidung einer theoretischen und einer praktischen Realität werden so primär Fragen der praktischen Koppelung von Theorie und Praxis in den Blick genommen. Auch das oben beschriebene Verhältnis von Theorie und Praxis mit den Leitkategorien *Erkenntnisbasis* und *Rückkopplung* wäre dann eine spezifische Spielart der In-Verhältnis-Setzung von Wissenschaft und Praxis.

In unserer Thematisierung des Verhältnisses von Wissenschaft und Praxis soll nun dementsprechend kein spezifisches Modell der Vermittlung zwischen Theorie und (berufs-)pädagogischer Praxis im Vordergrund stehen. Anhand der Vielzahl von möglichen Verbindungen beider Arbeitsbereiche würde dies eine Verengung darstellen. Viel ertrag-reicher erscheint es uns für den untersuchten Handlungskontext, die Bedeutung, die Erwartungen oder den erhofften Nutzen des Forschens innerhalb eines gemeinsamen Praxis-kontexts aus der Perspektive von Praktiker\*innen in den Blick zu nehmen. „Theorie“ wird als vermeintliches Gegenüber von Praxis somit nur dann bedeutsam, wenn ihr aus der „Praxis“ Bedeutung zuerkannt wird. Somit werden „Wissenschaft“ und „Praxis“ weniger als abstrakte Kategorien verstanden, deren Koppelungsverhältnis qualitativ bestimmt werden könnte. Das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis wird dementsprechend im Folgenden als eine Relation aufgefasst, welche von Akteur\*innen auf der Grundlage konkreter interaktiver Praxen am gemeinsamen Gegenstand beider Arbeitsbereiche reflektiert wird.

Dies gilt im Besonderen für ein Handlungsforschungsprojekt, welches in seiner Selbstbeschreibung die *„enge Kooperation zwischen den unterschiedlichen Projektbeteiligten [...] als lernende Gemeinschaft konzipiert, die regelmäßig und systematisch daraufhin arbeitet, praxisrelevantes Wissen über die regionalspezifischen pädagogischen Anforderungen an eine gelungene Verbindung von Bildung und Arbeitsmarktintegration benachteiligter junger Menschen zu erweitern, zu dokumentieren und für eine nachhaltige Nutzung aufzubereiten“* (Homepage Projekt JUMP).

Die nachfolgenden Interpretationen dienen also nicht primär zur Implementierung bestimmter Modelle eines „guten“ Dialogs/Verhältnisses/Klimas zwischen Wissenschaft und Praxis, sondern eröffnen spezifische Perspektiven auf dieses Verhältnis. Dabei ist es die *Perspektive von Praxis auf den Nutzen von Wissenschaft für Praxis*, die im Zentrum des Interesses steht. Die jeweiligen Verständnisse von Wissenschaft und Praxis sowie ihres Verhältnisses beziehen sich dabei auf die Konstruktionsleistungen der befragten Akteur\*innen, deren Deutungen für uns Ansatzpunkt der Interpretation sind. Was Wissenschaft und Praxis *sind* und wie sie sich zueinander verhalten, ist für uns so nur über das Mittel der Rekonstruktion zugänglich. Gerade dadurch erhoffen wir dem banalen Dualismus von Wissenschaft und Praxis zu entkommen, indem eben die Konstruktionsleistungen von Praktiker\*innen als Ansatzpunkt, die leitenden Kategorien und ihr Verhältnis zu denken, betrachtet werden.

## 4 Falldarstellungen

Im Folgenden wollen wir nun anhand von empirischem Material nachvollziehen, welche differenten Muster und Konstruktionen sich aus der im vorherigen Kapitel aufgeworfenen Perspektive aufzeigen lassen. Dazu haben wir im Rahmen des Projektkontexts vier Interviews mit deutschen, in verschiedenen Funktionen in das Projektgeschehen involvierten pädagogischen Fachkräften geführt. Es geht uns hierbei weniger um die Darstellung der manifesten Sinngehalte der getätigten Aussagen, die schon durchs reine Lesen der Interviewsequenzen direkt wahrnehmbar sind. Uns interessieren die auf latenter Sinnenebene, „zwischen den Zeilen“ mitschwingenden Bedeutungsdimensionen, die sich durch tiefen-hermeneutische Analysen

rekonstruieren lassen. Wir haben die Interviewtranskripte daher mithilfe der Objektiven Hermeneutik interpretiert, weshalb der Darstellung der Ergebnisse eine kurze Thematisierung der Forschungsmethodologie und –methodik vorgelagert ist.

#### **4.1 Zur Herangehensweise mit der Objektiven Hermeneutik**

Die konstitutive Grundannahme der Objektiven Hermeneutik besteht in der Auffassung, dass die Sinnstrukturiertheit der sozialen Wirklichkeit durch Sprache zum Ausdruck kommt und sich innerhalb von Texten (z.B. Transkripten, Protokollen, aber auch Briefwechseln, Zeitungsartikeln usw.) materialisiert und niederschlägt (vgl. Oevermann et al. 1979, 379; Wernet 2009, 11). Eine direkte, umwegsfreie Erforschung der Wirklichkeit selbst wird als methodologisch prinzipiell nicht möglich aufgefasst. Sie ist der erfahrenen Lebenspraxis vorbehalten, sodass der methodische Umweg der Vertextlichung zu ihrer Erforschung zwingend erforderlich wird und dadurch nur rekonstruktiv erfolgen kann (vgl. Oevermann 1993, 132). So gilt die theoretische Grundannahme „Vertextlichung ist Wirklichkeit“ (Wernet 2009, 12), wodurch die Wirklichkeitserforschung zur Textforschung avanciert.

In diesem Zusammenhang ist die Methode der Objektiven Hermeneutik insbesondere an Handlungs- und Entscheidungsprozessen innerhalb sozialer Zusammenhänge interessiert (Brüsemeyer 2008, 199), wobei die Sequenzialität der Analyse zum entscheidenden Prinzip der Interpretation wird. Jede einzelne Sequenz, die auf eine vorhergehende folgt, markiert nicht etwa einen willkürlichen Anschluss, sondern ist als bewusste Entscheidung zu verstehen, welche es in Bezug auf das ihr zugrundeliegende, implizite Regelsystem der Bedeutungserzeugung auf latenter Sinnenebene zu rekonstruieren gilt (vgl. Oevermann 2016, 66). Der individuierte Einzelfall ist somit als Ausdrucksgestalt des allgemeinen Regelsystems zu betrachten, sie stehen in einem dialektischen Verhältnis, sodass das Allgemeine überhaupt erst durch den Einzelfall empirisch zugänglich wird (vgl. Hummrich 2014, 87). Die Objektive Hermeneutische Interpretation vollzieht sich dementsprechend immer im Spannungsfeld zwischen dem Allgemeinen und dem Besonderen.

Entscheidenden Stellenwert für die Generalisierung der Struktur des Einzelfalls hat die Differenz zwischen den im Spannungsverhältnis stehenden manifesten (dem auf den ersten Blick wahrnehmbaren) und latenten (dem erst „durch den Blick hinter die Bühne“ erschließbaren) Sinnstrukturen. Sie expliziert die Unterscheidung zwischen dem, was der Fall sein will, und dem, was er tatsächlich ist (Wernet 2010, 4). Aussagen und Hypothesen über das allgemeine Regelsystem zu formulieren, gelingt überhaupt erst durch das Offenlegen dieser latenten Sinnbezüge und ihre Differenzen zum manifesten Bedeutungsgehalt des Einzelfalls. Ziel dieses Verfahrens ist das Aufwerfen von „theorie-sprachlich und empirisch konturierter[n] Fragen“ (Wernet 2010, 20), um so Aussagen über den Fall zu treffen, Fallstrukturhypothesen zu formulieren und deren Bedeutungsgehalt zu generalisieren (vgl. Garz 2013, 259f.).

#### **4.2 Interpretationen und Analysen**

Die Objektive Hermeneutische Analyse beinhaltet immer die Mobilisierung des geltenden intuitiven, geteilten Regelwissens (vgl. Wernet 2009, 39), das wie zuvor bereits beschrieben

durch Sprache zum Ausdruck kommt und sich im Protokoll materialisiert. Da eine Übersetzung vom Dänischen ins Englische durch dänische Interviewpartner\*innen und die weitergehende Übersetzung vom Englischen ins Deutsche während der Textinterpretation einen massiven Verzerrungseffekt nach sich ziehen und in mangelnder Vergleichbarkeit resultieren würden und es uns zusätzlich nicht angemessen möglich wäre, die Äußerungen dänischer Produktionsschulmitarbeiter\*innen vor dem Hintergrund des im dänischen Kulturkreis geltenden, impliziten Regelsystems zu reflektieren, halten wir es für methodisch angebrachter, uns in der Analyse auf die Rekonstruktion von Interviews mit deutschen Pädagogen\*innen in ihrer Muttersprache zu beschränken. Nichts desto trotz bildet die Analyse des „dänischen Blicks“ von Praxis auf Wissenschaft ein Forschungsdesiderat ab, das es an anderer Stelle zu erarbeiten gilt.

Im Folgenden führen wir die jeweils analysierten Interviewsequenzen auf, fassen den Prozess der Objektiv Hermeneutischen Analyse kurz zusammen und stellen die generierten Ergebnisse anschließend dar. Die allen vier Interviewpartner\*innen gestellte Frage lautete hierbei: „Welchen Nutzen siehst du in der wissenschaftlichen Forschung der Universitäten für eure praktische Arbeit?“

#### 4.2.1 Fall 1 – Sabine (Namen sind anonymisiert)

*„ja das is schon ganz toll der wissenschaftliche Nutzen bezieht sich ja auch ein Stück weit auf Erfahrungen die vorher gemacht wurden , hhh die Erfahrungen wurden gesammelt das wurde niedergeschrieben , hhh und äh die Essenz dessen ähm wurde letztendlich denn dann zu Papier gebracht und die Essenz dessen wird uns denn dann vermittelt , hhh sodass wir letztendlich wissen , hhh was für Problematiken auf uns zukommen können“<sup>3</sup>*

Die einleitende Sequenz („ja das is schon ganz toll“) kennzeichnet zunächst eine bestätigende Bewertung für ein diffuses „das“. Sie erinnert an die Antwort auf eine kritische Nachfrage nach einem umstrittenen Sachverhalt, bei der sich die konfrontierte Person zunächst auf der befürwortenden Seite positioniert. Auf manifester Sinnebene birgt sie eine positive Konnotation in sich, bringt auf latenter Sinnebene allerdings eine in Relation zur erbrachten Leistung oder dem vorgebrachten Argument bestenfalls durchschnittliche Wertschätzung zum Ausdruck, die eine euphemistische Überzeichnung des Gesagten beinhaltet. Auf die gestellte Frage nach dem praktischen Nutzen wissenschaftlicher Arbeit verweist sie auf ein diffuses Wissenschaftsverständnis und legt ein unsicheres Agieren innerhalb der konstruierten Gesprächssituation nahe, das eine einleitende Bewertung notwendig macht.

Im Folgenden setzt die Sprecherin den *wissenschaftlichen* Nutzen universitärer Begleitforschung prominent, antwortet dem entgegengesetzt allerdings auf den erfragten *praktischen* Nutzen für pädagogische Arbeit. In diesem Zusammenhang rekonstruiert sie den Verlauf empirischer, erziehungswissenschaftlicher Forschung als vierschriftigen Prozess: 1. Sammeln von erfahrungsbasiertem Wissen aus praktischer, pädagogischer Arbeit; 2. Verschriftung dieses Wissens; 3. Analyse und schriftliche Aufbereitung und 4. Vermittlung der Ergebnisse an die Praxis zu ihrer Vorbereitung auf eventuelle Problemlagen. Diesen prozessualen Ablauf

---

<sup>3</sup> , – kurzes Absetzen im Sprechen; . – ca. 1 Sek. Pause; [2] – ca. 2 Sek. Pause; hhh – vernehmbares Einatmen

markiert sie an dieser Stelle als geteilten Wissenshorizont („bezieht sich *ja*“), der eine weitergehende Erklärung obsolet macht. Sie verortet sich im hier beschriebenen Gefüge selbst als Teil der Praxis und vergemeinschaftet sich mit ihren Akteur\*innen („wird *uns* denn dann vermittelt“; „sodass *wir* letztendlich wissen“; „auf *uns* zukommen können“), grenzt sich so von einem *ihr*, den vermittelnden Akteur\*innen der Wissenschaft, ab und zieht auf diese Art und Weise eine Differenzlinie zwischen beiden Arbeitsbereichen.

Im analysierten Abschnitt wird die praxisbezogene Verschränkung von Wissenschaft und Praxis anhand eines postulierten Wissensungleichgewichts zugunsten der Wissenschaft erklärt und legitimiert. Die Differenz zwischen beiden Sachgebieten anhand des zugeschriebenen Wissens zu entwickeln, erfüllt somit einen doppelten Zweck: Einerseits wird über „Wissen“ eine systematische Trennung zwischen den beiden Arbeitsbereichen hergestellt. Andererseits dient gerade das beschriebene Wissensungleichgewicht zur Erklärung der Notwendigkeit ihrer verschränkten Zusammenarbeit. Theoretische Erkenntnis rekurriert demnach auf zusammengetragene und verdichtete Wissensbestände praktischer, pädagogischer Zusammenhänge, die aufbereitet zu ihrer Weiterentwicklung in die Praxis rück-gekoppelt werden. Analyseergebnisse als Produkt wissenschaftlicher Forschung werden im hier vorliegenden Fall allerdings nicht als reflexives Interpretationsangebot zum Überdenken eigener Handlungsrountinen verstanden, sondern als Handlungs*anleitung* zur Gestaltung pädagogischer Arbeitsprozesse. Die Sprecherin konstruiert Wissenschaft in diesem Sinne als Vermittlungsinstanz, die über einen Wissensvorsprung in Hinblick auf existierende Problemlagen praktischer, pädagogischer Arbeit verfügt, anleitend agiert und im Sinne einer dichotomen Unterscheidung zwischen richtigen und falschen pädagogischen Handlungsalternativen lehrt, wie Praxis *richtig* ausgeformt werden muss. Wissenschaft steht in diesem Zusammenhang im Dienste praktischer (berufsvorbereitender) Pädagogik, „ihre“ Probleme zu lösen und handlungspraktische Ergebnisse zurückzuliefern, um ihre Akteur\*innen angemessen auf die an sie gestellten Herausforderungen vorzubereiten.

#### 4.2.2 Fall 2 – Jessica

*„hhh also auf jeden Fall empfind ich es so dass es ähm , hhh ja ausm andern Blickwinkel betrachten , das , kommt mir persönlich immer zu Gute dass man darüber auch mal nachdenkt das so aus nem andern Blickwinkel zu sehn , hhh ich hatt das ja schon mal gesagt wenn man schon länger den Job macht dann fährt man ja auch irgendwo eine Schiene , hhh um sich halt eben selbst noch mal , hhh ja zu reflektieren find ich das nochmal ganz gut“*

Mit dem Einstieg („also auf jeden Fall empfind ich es so“) ordnet die Sprecherin ihre Einschätzung zunächst in den Bereich des Subjektiven ein. Das *Empfinden* rückt das Folgende auf eine Gefühlsebene und entzieht sich dadurch schon vorsorglich der möglichen Verallgemeinerbarkeit der Aussage. Gleichzeitig ist sie sich ihrer subjektiven Einschätzung wiederum sehr sicher („auf jeden Fall“), was das eigene Empfinden nicht nur als ein momentanes Gefühl, sondern durchaus als sich selbst gegenüber vergewisserte Überzeugung präsentiert.

Daraufhin benennt sie einen „anderen Blickwinkel“ als etwas, was ihr „persönlich immer zugute“ kommt. Das Insistieren auf das Persönliche schließt sich dabei der vorangestellten

Einordnung in das Subjektive an. Indem die Sprecherin die Metapher des Blickwinkels nutzt, erzeugt sie den Eindruck von einem gemeinsamen Gegenstand, welcher aus verschiedenen Perspektiven, von unterschiedlichen Standpunkten aus angesehen werden kann. Sie knüpft dadurch an die alltagssprachlich gängigen, positiven Assoziationen der Veränderung des eigenen Blickwinkels an und konstruiert dadurch eine selbst zugeschriebene reflexive Haltung zum eigenen Standpunkt und Handeln. Das „Zu Gute kommen“ offenbart gleichzeitig eine individuelle Entwicklungsperspektive. Andere Blickwinkel dienen so zur Erweiterung des eigenen Horizonts, was als Chance subjektiver Optimierung in einem professionellen Kontext gefasst wird. Gleichzeitig offenbart die Sprecherin keine Notwendigkeit durch einen situativen Perspektivwechsel eine dauerhafte Perspektivübernahme ausüben zu müssen. Indem sie darüber „nachdenkt das so aus nem andern Blickwinkel zu sehn“, bleibt die Sprecherin aktiv handelndes Subjekt. Andere Perspektiven dienen ihr als Möglichkeiten subjektiver Überprüfung und/oder Verbesserung.

Verbunden mit dem Kontext, der Frage des Nutzen wissenschaftlichen Arbeitens für den je eigenen Handlungsbereich, ergibt sich daraus ein *eher anregendes als instruierendes* Bild der Funktion wissenschaftlicher (Handlungs-)Forschung. Den gemeinsamen Gegenstand bildet dabei die professionelle Praxis der Fachkraft. Wissenschaft wird als Instanz konstruiert, welche dazu anregen kann, eine andere Perspektive darauf einzunehmen. Sie verortet sich so als *selbstbewusste Expertin der eigenen Praxis*. Wissenschaftliches Handeln benötigt sie dabei nicht, um neue Handlungsmöglichkeiten in Form katalogisierten Wissens präsentiert zu bekommen, sondern als Impuls, um unter Einbezug anderer Blickwinkel, selbst aktiv andere Wege einschlagen zu können.

Auch in der Verwendung der folgenden Metapher der *Schiene*, welche mit der Gefahr des Verharrens in eingeübten professionellen Routinen assoziiert werden kann, unternimmt nicht Wissenschaft die Funktion, sie „auf ein anderes Gleis zu setzen“, sie in neue Handlungsformen einzuspannen. Vielmehr bleibt sie auch hier aktiv handelndes Subjekt („um sich halt eben selbst noch mal ja zu reflektieren“), welches Entscheidungen zur Veränderung der eigenen Praxis zwar *vor dem Hintergrund* einer durch Wissenschaft initiierten Perspektivverschiebung vornehmen kann, aber nicht *durch* Wissenschaft zu verändertem Handeln geführt wird. Die Sprecherin offenbart dementsprechend einen starken Fokus auf ihre eigene Positioniertheit im Prozess. Forschung wird als Hilfe zur subjektiven Reflexion konstruiert. Welche Konsequenzen sich daraus handlungspraktisch ableiten, verbleibt in der individuellen Handlungshoheit der Fachkraft.

#### 4.2.3 Fall 3 – Marvin

*„hmh , hhh mm , ich glaub , ich seh das so , dass ich grade mit Tobias , dass ich mich über ihn auch immer wieder n bisschen , hhh ähm , manchmal sogar n bisschen versicher , hhh was ich grade mache wie er das , wie er das findet oder wie er die Ideen findet wir tauschen auch Ideen aktuell aus“*

Die ersten Sequenzen („hmh , hhh mm , ich glaub , ich seh das so“) bringen zunächst ein Nachvollziehen der gestellten Frage zum Ausdruck und markieren einen Nachdenkprozess,

zu ihrer angemessenen Beantwortung. Sie messen der eigenen Einschätzung einen hohen Grad an Subjektivität und ein hohes Fehlerpotential bei und verorten die eigene Antwort als eine unter vielen anderen möglichen. Die Äußerungen werden von einem hohem Maß von Unsicherheit in Bezug auf die eigene Antwort begleitet („ich *glaub* , ich seh das so“), was durch das oftmalige Absetzen im Sprechen weiter verstärkt wird. Durch die vielen Pausen und das oftmalige Neuansetzen reproduziert sich diese Unsicherheit in der Struktur des gesamten analysierten Abschnitts.

Im Folgenden wird „Wissenschaft“ durch den in das JUMP-Projekt involvierten Universitätsmitarbeiter „Tobias“ personifiziert. Die auf den Nutzen von Wissenschaft für Praxis abzielende Frage wird vom Sprecher so auf die individuelle Beziehung zwischen sich selbst (als Akteur der Praxis) und Tobias (als Akteur der Wissenschaft) bezogen und somit personalisiert. Diese Personifizierung wissenschaftlicher Arbeit erscheint hierbei keineswegs als allgemeine Selbstverständlichkeit und wird vom Sprecher als temporärer, besonderer Umstand markiert („dass ich mich über ihn [...] *manchmal sogar* n bisschen versicher“).

Indem der Sprecher in seinen Ausführungen „Tobias“ mit seinen eigenen pädagogischen Handlungsweisen und neuen Ideen zur Ausformung pädagogischer Praxis konfrontiert, wird „Tobias“, als Repräsentant der Universität, vom Sprecher als Rückversicherung in die projektinternen Arbeitsprozesse einbezogen. Die personifizierte Wissenschaft wird in diesem Zusammenhang zur Bewertungsinstanz in Bezug auf aktuelle Prozesse, Entwicklungs- und Lösungsvorschläge für Probleme, die aus praktischer, pädagogischer Arbeit emergieren. Die Rückversicherung birgt so eine Indienstnahme der personifizierten Institution und ihrer wissenschaftlichen Forschung zur Verkehrung von Unsicherheits- in Sicherheitsverhältnisse.

Der Sprecher schreibt der Wissenschaft auf diese Art und Weise einen Wissensvorsprung und eine sich daraus konstituierende Handlungsmacht gegenüber der Praxis zu, die es ihr ermöglichen, pädagogische Handlungsentscheidungen als richtig oder falsch zu bewerten. Diese Möglichkeit überträgt der Wissenschaft im gewissen Maße die Handlungsverantwortung für praktische Arbeitszusammenhänge und ermöglicht es dem Sprecher als Akteur der Praxis, pädagogische Arbeitsweisen über die der Wissenschaft zugeschriebene Bewertungskompetenz zu legitimieren. Dabei handelt es sich um keinen einseitig stattfindenden Arbeitsprozess, welcher der Praxis die Ideengenerierung zuschreibt und der Wissenschaft ihre Bewertung („wir tauschen Ideen auch aktuell aus“). Sie stehen in einem Austauschverhältnis, in der die Wissenschaft (in Person von Tobias) ebenso an der Ideenfindung zur Weiterentwicklung pädagogischer Arbeitszusammenhänge beteiligt ist wie der Sprecher als Repräsentant der Praxis.

#### 4.2.4 Fall 4 – Klaus

*„die andere Seite ist natürlich dass ihr einfach besser formulieren könnt , hhh ihr könnt , ihr seid einfach äh in der Lage ähm äh , Evaluationen einfach ganz anders zu betreiben , ihr könnt also ähm auch als Institution , ähm seid ihr auch in der Lage das , hhh aufn Markt zu bringen [2] mit der , hhh mit der entsprechenden Kompetenz . das sind also die , die beiden Bereiche“*

Die erste Sequenz („die andere Seite ist natürlich“) eröffnet eine zweite, entgegenstehende Perspektive auf eine vorgeschaltete erste in Bezug auf einen Gegenstand des Sprechens. Wir haben diese erste Perspektive in unserer Interpretation bewusst ausgeklammert, da sie in ihrer Bedeutung keine wesentlich neue Perspektive auf das Verhältnis zwischen Wissenschaft und Praxis eröffnet hätte und beziehen uns auf die nachgeschalteten Sequenzen. Dennoch bleibt festzuhalten, dass der praktische Nutzen der wissenschaftlichen Begleitforschung im vorliegenden Fall als zweigeteilter Sachverhalt konstruiert wird. Die hier betrachtete, zweite Perspektive markiert der Sprecher als geteilten Wissenshorizont zwischen sich und dem Interviewer, der eine weitere Erklärung obsolet macht („natürlich“). Durch das oftmalige Neuansetzen im Sprechen („ihr könnt , ihr seid einfach äh in der Lage“; „ihr könnt also ähm auch als Institution , ähm seid ihr auch in der Lage“) und das vermehrte Verwenden von Fülllauten („ähm“ und „äh“) kommt eine Unsicherheit des Sprechers in der Gesprächssituation zum Ausdruck, die sich in der Strukturlogik des gesamten analysierten Abschnitts durchsetzt.

Der Sprecher konstruiert den Interviewer als Teil der Wissenschaft und konturiert so eine Differenzlinie zwischen einem „ihr“, der Wissenschaft, und einem imaginären „wir“, der Praxis. Hier wird eine dichotome Trennung deutlich, die eine klare Grenze zwischen beiden Arbeitsbereichen zieht. Er schreibt der Wissenschaft, in Abgrenzung zur Praxis, die Kompetenzen zu, komplizierte Sachverhalte sprachlich angemessener ausdrücken und in diesem Zusammenhang Evaluationen, interpretiert als abschließend festgehaltene, formale Bewertung abgelaufener Arbeitsprozesse, „ganz anders“ und in der Strukturlogik des vorliegenden Falls *besser* durchführen zu können. Er setzt diese Kompetenzen als unhinterfragbare Umstände („dass ihr *einfach* besser formulieren könnt“; „ihr seid *einfach* äh in der Lage“) und verortet sie auf diese Art und Weise im zuvor eröffneten, geteilten Wissenshorizont zwischen sich und dem Interviewer.

Durch Wissenschaft fixierte und aufbereitete Wissensbestände aus Evaluationen praktischer, pädagogischer Zusammenhänge konstruiert der Sprecher in diesem Zusammenhang als Produkte, die es gilt einer diffusen Marktnachfrage anzupassen. Wissenschaft wird dementsprechend mit einer marktwirtschaftlichen Verwertungslogik assoziiert. Sie avanciert so zum einen zur Bewertungsinstanz für ganzheitlich zu analysierende Arbeits-zusammenhänge der pädagogischen Praxis und zum anderen zur öffentlichkeitswirksamen Distributionsdienstleisterin, die ihre evaluierten Arbeitsweisen und -zusammenhänge der Allgemeinheit passgenau aufbereitet anbietet. Wissenschaft wird hier in Dienst genommen, Argumente der Praxis wirksam zu versprachlichen und sie zum Zweck der argumentativen Verstärkung an die öffentliche Hand zwecks der Unterstützung zu vermitteln.

## 5 Bilanzen

Versucht man die einzelnen Fallanalysen in eine gemeinsame Ordnung zu überführen, ergibt sich ein diverses Bild der Konstruktionen von Wissenschaft und Praxis und ihres Verhältnisses. Neben einer mehrheitlich rekonstruierten Unsicherheit in der Beantwortung der Frage und eines häufigen Verweises auf die Subjektivität der jeweiligen Einschätzung zeigt sich zunächst eine Gemeinsamkeit in der durchgängig dichotomen Unterscheidung zwischen



Wissenschaft und Praxis. Zwar wird diese Trennung bereits durch die Fragestellung impliziert, ihre Bestätigung und Wiederaufnahme zeugt dennoch von der für die Befragten intuitiven Eingängigkeit dieser Differenz. Das Handlungsforschungsdesign, mit dem ihm eigenen konstitutiven Zusammenwirken *unterschiedlicher* Partner an einem *gemeinsamen* Projekt, legt ein Überführen dieser Ungleichheiten in alltägliche Handlungskontexte nahe. Das Zusammenwirken von Wissenschaft und Praxis ist in allen Sequenzen ausschließlich positiv oder gewinnbringend konnotiert. Krisenhafte Assoziationen finden sich nicht, wobei auch dies durch die Zuspitzung auf den „Nutzen“ der Kooperation in der Fragestellung bereits angelegt ist, in den Antwortsequenzen aber ebenso durchgängig reproduziert wird.

Die Ungleichheit der beiden Arbeitsformen wird teilweise hierarchisch entlang eines Kompetenz- (Klaus) oder Wissensgefälles (Sabine und Marvin) artikuliert. Die Differenz von Wissenschaft und Praxis und dadurch auch die Legitimation des Mitwirkens von Forschung werden hierbei über die Zuschreibung anderer oder weiterer Kenntnisse oder Fähigkeiten in Bezug auf ihren Nutzen für praktische Arbeitszusammenhänge entfaltet.

Deutliche Differenzen zeigen sich hingegen in den In-Verhältnis-Setzungen beider Arbeitsbereiche. So verfasst Klaus Wissenschaft als *Distributionsdienstleisterin*, welche dem eigenen Tätigkeitsfeld öffentliche Aufmerksamkeit zuteilwerden lässt. Im Gegensatz zu den Sequenzen der anderen Interviews offenbart sich hier ein strategisches Denken über die Wirkung kooperativen Handelns. In den anderen Fällen wird das Mitwirken von Forschung primär auf der eigenen Handlungsebene bedeutsam, auch wenn die Bezugsformen auf das eigene Handeln auch hier sehr different bleiben. Sie reichen von Wissenschaft als *Bewertungs- oder Rückversicherungssinstanz* zur Handlungslegitimation (Marvin) über die Indienstnahme von Wissenschaft als *Impulsgeberin* für subjektive Reflexion (Jessica) bis zu einer Rolle als *Wissensvermittlerin* zur Ausformung *richtiger* pädagogischer Handlungsweisen (Sabine).

Wie nun umgehen mit diesen Differenzen? Die Formen, in denen Praktiker\*innen innerhalb eines kooperativen Handlungszusammenhangs Wissenschaft und Praxis miteinander in Verbindung bringen, unterscheiden sich tatsächlich in beträchtlichem Maße. Dies stellt heraus, dass ein modellartiges Vermittlungsverhältnis von Wissenschaft *in* Praxis zwangsläufig mit der Schwierigkeit konfrontiert ist, an den individuellen Bedürfnissen und Erwartungen von Praktiker\*innen vorbei zu operieren. Sich in einem Handlungsforschungszusammenhang ein Verständnis für die akteursspezifischen Vorstellungen des Verhältnisses von Wissenschaft und Praxis zu machen und dies forschungsstrategisch zu reflektieren, wird gerade unter der Prämisse, aktiv in Entwicklungsprozesse einzugreifen zu wollen, zu einer Bedingung für teilnehmer\*innenorientierte Weiterbildung (vgl. Faulstich/ Zeuner 2010, 69f.). Auch wenn unsere Erkenntnisse hier nur explorativ bleiben können, zeugen sie doch von einer immensen Spannweite in möglichen Relationen von Wissenschaft und Praxis. Sie gilt es bei allen Forschungsaktivitäten und der Rückkopplung ihrer Ergebnisse in praktische Zusammenhänge mitzudenken und als handlungsleitende Paradigmen mit einzubeziehen, um der Entwicklungsvorgabe von Handlungsforschung gerecht werden zu können.

Gerade für die Professionalisierung von Fachkräften in berufsvorbereitender, pädagogischer Praxis scheint uns diese Varianz der Erwartungen bedeutsam. Der Übergang Schule-Beruf im Allgemeinen sowie Produktionsschulen im Besonderen stellen ausdrücklich untersteuerte Bereiche dar, in welchen Spezialisierungs- und Professionalisierungsangebote in Form teilnehmer\*innenorientierter Weiterbildung berücksichtigen muss, dass das Zusammenspiel von Wissenschaft und Praxis eben keinem simplen Vermittlungsschema folgen kann. Ein Bereich, der von unterschiedlichen Förderlogiken, verschiedenen Voraussetzungen und Problemlagen bei den teilnehmenden Jugendlichen und einer Vielzahl von professionellen Fachkulturen geprägt ist (vgl. Niemeyer/Zick/Dehmel 2017), sollte diese Diversität zu seiner Professionalisierung produktiv aufnehmen. Dabei gilt es für Forschung, welche ihren Entwicklungsbezug explizit macht, das „Irgendwie“ ihres *Involviert-Seins* kritisch und reflexiv in den Blick zu nehmen.

## Literatur

Badel, S./Matthäus, S. (2013): „In der alten Schule hätte ich keinen Abschluss geschafft.“. Die Produktionsschule als Chance für benachteiligte Jugendliche? In: Niedermair, G. (Hrsg.): Facetten berufs- und betriebspädagogischer Forschung. Grundlagen – Herausforderungen – Perspektiven. Linz, 383-404.

Bojanowski, A. (1996): Die Produktionsschule. In: Dederling, H. (Hrsg.): Handbuch zur arbeitsorientierten Bildung. München, 479-500.

Bojanowski, A./Dederling, H./Feig, G. (1996): Benachteiligtenförderung. In: Dederling, H. (Hrsg.): Handbuch zur arbeitsorientierten Bildung. München, 501-524.

Bojanowski, A. (2004): Kooperation und Netzwerkbildung in der Benachteiligtenförderung. Eine professionelle Aufgabe für das Fachpersonal. In: Kampmeier, A. S./Niemeyer, B. (Hrsg.): Benachteiligtenförderung. Auf dem Weg zu einer professionalisierten Kooperation. Goldbek, 39-60.

Bojanowski, A. (2005): „Wirklich irritierend“. Eine Erkundungsreise zu den dänischen Produktionsschulen. In: Büchter, K./Seubert, R./Weise-Barkowsky, G. (Hrsg.): Berufspädagogische Erkundungen. Eine Bestandsaufnahme in verschiedenen Forschungsfeldern. Frankfurt a.M., 333-347.

Brüsemeister, T. (2008): Qualitative Forschung. Ein Überblick, 2. Aufl. Wiesbaden.

Dewe, B. (2010): Handlung - Handlungsforschung – Handlungstheorie. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung, 2. Aufl. Online: <http://www.wb-erwachsenenbildung.de/onlinewoerterbuch/>? (06.07.2017).

Euler, D./Hahn, A. (2007): Wirtschaftsdidaktik, 2. Aufl. Bern/Stuttgart/Wien.

Faulstich, P./Zeuner, C. (2010): Erwachsenenbildung. Weinheim/Basel.

Fricke, W./Pfeiffer, S. (2015): Editorial. Action Research perspectives in German social science 2015. In: International Journal of Action Research, 11, H. 1-2, 5-13.

Garz, D. (2013): Objektive Hermeneutik. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, 3. Aufl. Weinheim/München, 249-262.

Gentner, C. (2016): Produktionsschulen in Hamburg. Auf dem Weg zur inklusiven Ausbildungsvorbereitung?! In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 30. Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe30/gentner\\_bwpat30.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe30/gentner_bwpat30.pdf) (06.07.2017).

Hummrich, M. (2014): Kultur als symbolische Ordnung und die Möglichkeit des Vergleichs. Methodologische Skizze eines Programms rekonstruktiv vergleichenden Vorgehens. In: Freitag, C. (Hrsg.): Methoden des Vergleichs. Komparatistische Methodologie und Forschungsmethodik in interdisziplinärer Perspektive. Opladen, 81–99.

Lewin, K. (1956): Action Research and Minority Problems. In: Journal of Social Issues, 12, H. 2, 34-46.

Kell, A. (2013): Produktionsschule – Übergangssystem – Lern-Arbeits-System. Berufsbildungswissenschaftliche Perspektiven. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Workshop 09. Online: [http://www.bwpat.de/ht2013/ws09/kell\\_ws09-ht2013.pdf](http://www.bwpat.de/ht2013/ws09/kell_ws09-ht2013.pdf) (06.07.2017).

Kohli, M. (1985): Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 37, 1, 1-29.

Kutscha, G. (1991): Übergangsforschung. Zu einem neuen Forschungsbereich. In: Beck, K./Kell, A. (Hrsg.): Bilanz der Bildungsforschung. Stand und Zukunftsperspektiven. Weinheim, 113-155.

Maier, M. S./Vogel, T. (2013): Blinde Flecke der Debatte zum Übergangssystem Schule-Beruf. In: Maier, M. S./Vogel, T. (Hrsg.): Übergänge in eine neue Arbeitswelt? Blinde Flecke der Debatte zum Übergangssystem Schule-Beruf. Wiesbaden, 9-23.

Meier, J./Gentner, C. (2015): Die Produktionsschulen in Mecklenburg-Vorpommern. Dortmund/Lüneburg.

Meseth, W. (2011): Erziehungswissenschaft – Systemtheorie – Empirische Forschung. Methodologische Überlegungen zur empirischen Rekonstruktion pädagogischer Ordnungen. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, 12, H. 2, 177-197.

Niemeyer, B. (2002): Begrenzte Auswahl. Berufliche Orientierung von Jugendlichen mit schlechten Startchancen. In: Schudy, J. (Hrsg.): Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele. Bad Heilbrunn, 207-220.

Niemeyer, B. (2004): Qualifikationswege von Akteurinnen und Akteuren der Benachteiligtenförderung in Schleswig-Holstein. Erste Erkenntnisse aus dem Forschungsprojekt ProKop. In: Kampmeier, A. S./Niemeyer, B. (Hrsg.): Benachteiligtenförderung. Auf dem Weg zu einer professionalisierten Kooperation. Goldbek, 125-136.

Niemeyer-Jensen, B. (2016): Die Ausbildung des Übergangs. Überlegungen zur Institutionalisierung einer Lebenslaufphase. In: Dausien, B./Rothe, D./Schwendowius, D. (Hrsg.): Bildungswege. Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung. Frankfurt a.M., 287-310.

Niemeyer-Jensen, B./Zick, S./Dehmel, L. (2017): „Niemand kennt die Jugendlichen besser als wir“. Zur Differenz zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung junger Erwachsener in beruflichen Integrationsmaßnahmen. In: Forum Erwachsenenbildung, 50, H. 3, 22-26.

Niemeyer, B./Zick, S./Dehmel, L. (2017): (Prekäre) Erwerbsorientierungen zwischen den Generationen. In: Dörner, O. et al. (Hrsg.): Biographie – Lebenslauf – Generation. Opladen, 64-76. Im Erscheinen.

Oelkers, J. (2014): Praxis und Wissenschaft. Überlegungen zur Forschungsstruktur der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik. 60. Beiheft, 85-101.

Oevermann, U. et al. (1979): Die Methodologie einer "objektiven Hermeneutik" und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffler, H.-G. (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart, 352-434.

Oevermann, U. (1993): Die objektive Hermeneutik als unverzichtbare methodologische Grundlage für die Analyse von Subjektivität. Zugleich eine Kritik der Tiefenhermeneutik. In: Jung, T./Müller-Doohm, S. (Hrsg.): „Wirklichkeit“ im Deutungsprozess. Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Frankfurt a.M., 106-189.

Oevermann, U. (2016): „Krise und Routine“ als Paradigma in den Sozialwissenschaften. In: Becker-Lenz, R. et al. (Hrsg.): Die Methodenschule der Objektiven Hermeneutik. Eine Bestandsaufnahme. Wiesbaden, 43-114.

Schmied-Kowarzik, W. (2008): Das dialektische Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik. Kassel.

Schöne, R./Weinrich, K./Weigold, A. (2004): Vergleichende Studie zum Entwicklungsstand von Produktionsschulen in Dänemark, Österreich und Deutschland. Chemnitz.

Schuiling, G./Vermaak, H. (2017): Four contexts of action research: Crossing boundaries for productive interplay. In: International Journal of Action Research, 13, H. 1, 5-23.

Seitter, W. (1999): Riskante Übergänge in der Moderne. Vereinskulturen, Bildungsbiographien, Migranten. Wiesbaden.

von Felden, H./Schmidt-Lauff, S. (2015): Transitionen in der Erwachsenenbildung. Übergänge im gesellschaftlichen Wandel, im Fokus von Forschung und aus Sicht pädagogischer Professionalität. In: Schmidt-Lauff, S./von Felden, H./Pätzold, H. (Hrsg.): Transitionen in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge. Opladen, 11-16.

von Felden, H./Schäffter, O./Schicke, H. (Hrsg.) (2014): Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen. Wiesbaden.

von Unger, H. (2014): Partizipative Forschung. Wiesbaden.

Walther, A./Stauber, B. (2013): Übergänge im Lebenslauf. In: Schröer, W. et al. (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim/Basel, 23-43.

Wernet, A. (2009): Einführung in die Interpretationstechnik der objektiven Hermeneutik. 3. Aufl., Wiesbaden.

Wernet, A. (2010): "Mein erstes Zeugnis". Zur Methode der Objektiven Hermeneutik und ihrer Bedeutung für die Rekonstruktion pädagogischer Handlungsprobleme. Online: [http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wp-content/uploads/2010/07/wernet\\_objektive\\_hermeneu-tik.pdf](http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wp-content/uploads/2010/07/wernet_objektive_hermeneu-tik.pdf) (08.09.2017).

## Internet-Quellen

JUMP: <http://www.jump-projekt.eu/cms/projektziel> (08.09.2017).

---

Dieser Beitrag wurde dem **bwp@-Format**:  **BERICHTE & REFLEXIONEN** zugeordnet.

**Schlüsselwörter:** *Handlungsforschung, Praxisperspektive, Verhältnis Wissenschaft-Praxis, Übergang Schule-Beruf, objektive Hermeneutik*

## Zitieren dieses Beitrages

Zick, S./Dehmel, L. (2017): „Ihr seid irgendwie mit involviert“ – Das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis in der Berufsvorbereitung aus Perspektive der Praxis. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 33, 1-18.

Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe33/zick\\_dehmel\\_bwpat33.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe33/zick_dehmel_bwpat33.pdf) (14-12-2017).

## Die Autoren



### Dipl. Päd. SEBASTIAN ZICK

Europa-Universität Flensburg  
Auf dem Campus 1a, 24943 Flensburg

[sebastian.zick@uni-flensburg.de](mailto:sebastian.zick@uni-flensburg.de)

<https://www.uni-flensburg.de/erziehungswissenschaft/wer-wir-sind/personen/zick-sebastian/>



### B.A. LUKAS DEHMEL

Europa-Universität Flensburg  
Auf dem Campus 1a, 24943 Flensburg

[lukasdehmel@gmx.net](mailto:lukasdehmel@gmx.net)

[www.uni-flensburg.de](http://www.uni-flensburg.de)