

Institut für sozialwissenschaftliche Beratung

Thomas Stahl

Internationales Monitoring zum Programmteil „Lernen im sozialen Umfeld“ (LISU)

Wissenschaftliche Begleitung in LISU

Statusbericht 12: 31.03.2005

Schlagworte: Handlungsforschung; action research; participatory action research; wissenschaftliche Begleitung

Das Internationale Monitoring ist Bestandteil des Forschungs- und Entwicklungsprogramms "Lernkultur Kompetenzentwicklung". Das Programm wird gefördert aus Mitteln des Bundesministerium für Bildung und Forschung sowie aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds.

Der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (ABWF)/Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM) ist die Durchführung des komplexen Programmmanagements übertragen worden.

Gliederung:

0	Einleitung	3
1	Action research (AR) als „neues“ Paradigma für Forschung und Entwicklung in der internationalen Debatte.	3
1.1	Charakteristika der neueren Ansätze des „action research“	4
1.2	Reformulierung der Dualität der Zielsetzung von Handlungsforschung	4
1.3	Methodenfragen	5
1.4	Partizipation	6
2	Action research und das (neo)positivistische Forschungsparadigma (Eine methodologische Einordnung)	6
3	Charakteristische Verlaufsformen von AR	9
3.1	Forschungsprozesse in reflexiven Zyklen	9
3.2	Dialektische Prozesse	10
3.3	Datengestützte Erkenntnisgewinnung	11
3.4	Partizipation im Forschungsprozess	12
4	„Action research“ als Motor von Entwicklungsprozessen	13
5	Action research: Lernen in Entwicklungsprozessen	14
6	Action research und LISU	16
	Literatur	18

Wissenschaftliche Begleitung in LISU

0 Einleitung

Im Verlaufe der bisherigen Erfahrungen des Programmmanagements mit der wissenschaftlichen Begleitung von Gestaltungsprojekten in Lernen im sozialen Umfeld hat sich ein charakteristischer Typus von Begleitung heraus kristallisiert, der in besonderer Weise Forschung und Unterstützung von Entwicklungsarbeiten kombiniert. In pointierter Weise wird diese Arbeitsweise wissenschaftlicher Begleitung seitens des Programms für die Projektausschreibungen im Jahr 2004 skizziert:

„Die Gestaltungsprojekte werden wissenschaftlich begleitet. Eingeschlossen sind Aufgaben eines Prozess begleitenden Qualitätsmanagements sowie die Bearbeitung von Forschungsfragen. Durch die praxisnahe Forschung, verknüpft mit Beratung, wird Handlungsforschung die tragende Methode sein.“ (ABWF/QUEM, 2004)

Die Orientierung von wissenschaftlicher Begleitung an Handlungsforschung verweist auf eine Vielzahl aktueller Debatten um ein neues Methodenverständnis angewandter Forschung in den Sozialwissenschaften ebenso wie auf die ausufernde Literatur zu neuen Evaluationsmethoden. Interessanterweise gerät dabei wissenschaftliche Begleitung immer noch in ein schiefes Licht neo-positivistischer Methodologie, vor deren Forderungen nach Objektivität und entsprechendem experimentellen oder quasi-experimentellen Forschungsdesign Handlungsforschung als wenig wissenschaftliches Vorgehen erscheint. Die offensive Verknüpfung von Forschung und sozialem Wandel als eigenständigem Ansatz von sozialwissenschaftlichem Vorgehen wird aktuell in der internationalen Debatte von „action research“ bzw. „participatory action research“ auf eine Weise geführt, die vielfältige Bezüge zu wissenschaftlicher Begleitung in LISU aufweist. Deshalb ist dieser Statusbericht des internationalen Monitorings dem Thema „action research“ gewidmet.

1 Action research (AR) als „neues“ Paradigma für Forschung und Entwicklung in der internationalen Debatte.

Moreno und Lewin gelten als „Väter“ der Handlungsforschung, die insbesondere in der Gruppendynamik, im Soziodrama oder allgemeiner in der entstehenden Sozialpsychologie der 40er und 50er Jahre des 20. Jahrhunderts aber auch im Bildungswesen mit diesem Ansatz arbeiteten (Kemmis, 1988; Altrichter und Gstetter, 1994). Dabei war ein wesentliches Motiv für den Ansatz „action research“ die aktive Teilhabe von Forschung an sozialen Bewegungen (Kemmis, 1993).

Obwohl bereits ab Ende der 50er Jahre das dominante Paradigma neo-positivistischer Wissenschaftstheorie „action research“ in die Grauzone der „Amateurforschung“ zu drängen begann, gab es bis heute die Fortführung dieser Tradition etwa durch Paolo Freire (1982) oder Orlando Fals Borda (1979) in Lateinamerika oder auch durch Werner Fricke (2004) in der Industriesoziologie Deutschlands. Daneben haben sich Ansätze von „action research“ bis heute in Vorhaben der Entwicklungspolitik gehalten (Christie, 1998). Eine andere Tradition von „action research“ gibt es in China (Li Ou, 1998).

Seit einigen Jahren zeigt sich sowohl in Innovationsprogrammen zu den unterschiedlichsten Politiksegmenten als auch in der wissenschaftlichen Debatte ein Revival von Perspektive und Methoden des „action research“ unter den unterschiedlichsten Formen.

Wissenschaftliche Begleitung von Innovationsprojekten wie formative Evaluierung auf der Programm- und Projektebene bedienen sich bewusst oder unbewusst der Methodik der Handlungsforschung (Holz, Schemme, 2005).

Allerdings scheinen die Vorzeichen dieses wissenschaftlichen Ansatzes diesmal weniger von der Emphase sozialer Bewegungen getragen als von dem Versuch einer Innovationspolitik, die bot-

tom-up Problemlösungspotenzen der praktischen Akteure in unterschiedlichsten Entwicklungsfeldern zu stärken und zu nutzen.

1.1 Charakteristika der neueren Ansätze des „action research“

„Handlungsforschung (action research) ist ein spiralförmiger Prozess, der sowohl Handeln (Veränderung, Verbesserung) als auch Forschung (Verstehen, Wissen) zugleich ermöglicht. Das Verstehen erlaubt informiertere Veränderung und wird zugleich ermöglicht durch diese Veränderung. Die Menschen, die von Veränderungen betroffen sind, werden gewöhnlich in die Handlungsforschung einbezogen. Dadurch wird ein gemeinsames Verständnis der Prozesse erreicht und die Veränderungsprozesse verbindlich gestaltet.“ (Dick, 2002, S. 2)

In dieser recht allgemeinen Fassung des Selbstverständnisses von Handlungsforschung werden bereits einige zentrale Charakteristika dieser wissenschaftlichen Vorgehensweise angesprochen:

- Die Dualität der Zielsetzung: Handeln und Forschen.
- Der Einbezug aller Betroffenen als Subjekte der Forschung und
- Die Methode der beständigen Reflexionsprozesse, die spiralförmig Verbesserungen des Wissens und des praktischen Handelns intendieren.

„Handlungsforschung (action research) kann als Familie von Forschungsmethoden beschrieben werden, die Handeln (oder Veränderung) und zugleich Forschung (oder Verstehen) intendieren. Zumeist wird dies dadurch geleistet, dass

- zyklische oder spiralförmige Prozesse ins Werk gesetzt werden, die zwischen Handeln und kritischer Reflexion wechseln und
- in zeitlich späteren Zyklen die Methoden, die Daten und ihre Interpretation im Lichte der Erkenntnisprozesse aus früheren Zyklen beständig verfeinern.

So gesehen resultiert ein emergenter Prozess, dessen Form sich aus zunehmendem Verstehen ergibt; es ist ein iterativer Prozess, der sich in Richtung eines besseren Verstehens des Geschehens entwickelt.“ (Dick, 1999, S. 1)

1.2 Reformulierung der Dualität der Zielsetzung von Handlungsforschung

Handeln und Forschen sowie die Interaktion zwischen beiden bestimmen die Herangehensweise von „action research“.

Stand die emanzipatorische Emphase sozialer Bewegungen an der Wiege dieser Forschungstradition, so stellt sich die Situation heute etwas differenzierter dar.

Immer noch und immer erneut gibt es Varianten von Handlungsforschung, die sich ausdrücklich auf soziale Bewegungen beziehen bzw. aus dieser resultieren (Carr, Kemmis, 1986; Winter, 1987/1989; Borda, 1990, 1991; Cascante, 1991, etc.). Daneben sieht Kemmis Varianten von „technical action research“ und „practical action research“ (Schön, 1983; Elliott, 1978, 1991), die die Methoden der Handlungsforschung benutzen, ohne sich explizit auf die Stärkung von sozialen Bewegungen zu beziehen.

Immer zielt Handlungsforschung auf die Verbesserung von Praxis und immer soll dies über die Stärkung der Handlungskompetenzen der Praktiker erreicht werden. Dieses Moment des Empowerment der Akteure bleibt grundlegend. Allerdings ist damit nicht notwendig „Emanzipation“ oder „Kritik“ herrschender Strukturen gemeint. Handlungsforschung spielt auch eine wachsende Rolle in der systematischen Verbesserung der Funktionalität von Strukturen und Personen. Gesellschaftskritik tritt hier in den Hintergrund.

Andererseits bleibt auch in diesen eher „funktionalistischen“ Ansätzen von „action research“ ein notwendiges kritisches Element, welches sich immer in der intendierten Veränderung von Praxis ausdrückt (Kemmis, 1993, S. 2). Die eine Seite des Doppelgesichts von „action research“ die Verbesserung von (sozialer) Praxis bleibt charakteristisch auch für neuere Einsatzformen dieser Forschungsrichtung. Allerdings machen Funktionen wie wissenschaftliche Begleitung, wie formative

Evaluation oder Qualitätssicherung, in denen Handlungsforschung eine Rolle spielt, eine Erweiterung und auch Veränderung in dieser Zielsetzung deutlich. Veränderungen sozialer Praxis (als Ausgangspunkt von „action research“) werden auch als Optimierung bestehender Prozesse und Strukturen voran getrieben (Holz, Schemme, 2005).

Die zweite Zielsetzung von „action research“, wissenschaftlicher Erkenntnisgewinn, ist ebenfalls Gegenstand internationaler Diskurse.

Verkürzt lassen sich zwei konträre Positionen ausmachen: Eine Position, die die Komplementarität von „action research“ zu experimentellen (oder quasi-experimentellen) Untersuchungsdesigns betont (Dick, 2002). Dem positivistischen Forschungsparadigma werden die anderen (Entwicklungs-)Zielsetzungen von Handlungsforschung als Ergänzung zur Seite gestellt.

Zum anderen finden wir grundsätzliche (erkenntnistheoretische) Einwände von Handlungsforschern gegen das positivistische Forschungsparadigma und seine Leistungsfähigkeit für soziale Gegenstände (Kemmis, 1993, S. 3) (vgl. w.u.).

In Berufung auf Habermas' Ausführungen zu Erkenntnisinteresse und zu seiner Theorie kommunikativen Handelns (1972/1987) werden positivistische Postulate von der Neutralität von Forschung zurückgewiesen.

„When we see individual and social action (and thought) as always socially constructed, we are more ready to understand how research is a social act, and how, as a social practice, it is always and inevitably socially – and historically-constructed.“ (Kemmis, 1993, S. 3)

Sichtbares Selbstbewusstsein neuerer Handlungsforschung kennzeichnet deren Verständnis von der Wissenschaftlichkeit ihres Vorgehens. Nichtsdestotrotz steht ein dialektisches Verständnis von Handeln und Erkenntnis bei den Debatten zur dualen Zielsetzung im Vordergrund: Erkenntnis dient der Handlungskompetenz, und deren Verbesserung speist die Erkenntnis. Auflösungen dieser zyklischen Verlaufsform in der einen (Pragmatismus) oder anderen (Forschung) Richtung sind analytisch möglich, erscheinen aber vor der Entwicklungsemphase des Ansatzes als künstlich (Wadsworth, 1998, S. 11).

1.3 Methodenfragen

Es entspricht der anwendungsorientierten Emphase von AR, dass Vorgehensweise und Methodenwahl sich am ehesten aus der Darstellung konkreter Fälle erschließen. Im Vorgriff auf die Darstellung einiger dieser Methoden bleiben wenig abstrakte Überlegungen, die allesamt einer Unterstützung der o.a. zyklischen Interaktion von Handeln und Erkennen dienen.

- Methoden zur Erhöhung der Frequenz von Rückkopplungen zwischen Handeln und Reflektieren. Die gezielte Vermehrung von reflexiven Zyklen während des Prozesses von Handlungsforschung auf den unterschiedlichen Ebenen der Programm- oder Projektstrukturen dient der Beschleunigung von Handlungsoptimierung wie von Erkenntnisgewinnung. Hierfür werden Methoden der direkten und medialen Kommunikation ebenso wie der raschen Gewinnung und Aufbereitung von Daten eingesetzt.
- Die Frage der Datengewinnung und Datenanalyse steht auch im AR im Zentrum von Methodenüberlegungen. Obwohl die meisten Autoren ihre Präferenzen für qualitative Datenerhebungen bekunden (wegen der unmittelbaren Kommunizierbarkeit) (Denzin, Lincoln, 2000), gibt es keinerlei Hinderungen, auch quantitative Forschungsmethoden zu verwenden. Die Bedeutsamkeit von Daten für die emergenten Theorien und deren Nutzung für gezieltes Handeln ist allen Handlungsforschern gemein (Reason, Bradbury, 2000). Entsprechend gibt es vielfältige Hinweise in der Literatur zum Umgang mit Daten und deren Analyse.
- Besonderes (und methodisches) Augenmerk gilt den handelnden Praktikern und den Betroffenen in Forschungsprozessen. Unter dem Stichwort Partizipation gelten sie nicht als Forschungsobjekte, sondern werden als aktive Teilnehmer im Forschungsprozess begriffen.

Über eine Vielzahl von Methoden, die aus der Praxis resultieren, wird sichergestellt, dass die Gruppen der Teilnehmer und stake-holder identifiziert, als Informationsquelle erschlossen und als aktives Reflexionspotenzial genutzt werden.

1.4 Partizipation

Wie angedeutet, gilt die aktive Teilnahme betroffener Personen oder Gruppen am Forschungs- und Entwicklungsprozess der Handlungsforschung als unabdingbare Notwendigkeit in diesem Verständnis von Wissenschaft. Wissenschaftliches Handeln wird hier vor allem als Lernprozess aller Beteiligten verstanden:

„...action research ist die Art und Weise, in der Gruppen von Menschen die Bedingungen organisieren können, unter denen sie aus ihren eigenen Erfahrungen lernen können und mit deren Hilfe sie diese Erfahrungen für andere greifbar machen.“ (McTaggart, 1991, S. 170)

Die Argumente für diese Form von Partizipation an Forschung in der internationalen Debatte reichen von grundsätzlich methodologischen Einschätzungen zur „Unvermeidbarkeit“ einer Partizipation von Menschen in der Sozialforschung (Wadsworth, 1998, S. 6 ff) über eher forschungspraktische Überlegungen zur Datengewinnung durch aktive Partizipation der „Beforschten“ (Uhlmann, 1995), bis hin zu forschungsethischen Positionen (Emery, Thorsrud, 1976), die den selbstbestimmten Menschen nicht als Material, sondern als Experten der Forschung sehen.

Partizipation meint immer beide Gruppen von Akteuren im Forschungsprozess: Die „Beforschten“ nehmen aktiv an der Forschung teil und die Forscher sind in das praktische Handeln der „Beforschten“ mittelbar oder unmittelbar involviert.

Die Betonung des partizipativen Aspekts der Forschungspraxis von Handlungsforschung führt insbesondere in Australien zur Begriffsschöpfung des „Participatory Action Research“ (PAR) (vgl. www.Parnet.org). Angesichts der o.a. Bedeutung von Partizipation für Handlungsforschung erscheint diese Begrifflichkeit allerdings als Pleonasmus.

2 Action research und das (neo)positivistische Forschungsparadigma (Eine methodologische Einordnung)

Die Zeit der weitgreifenden wissenschaftstheoretischen Debatten in der Sozialwissenschaft (z.B. Positivismusstreit in Deutschland) scheint vorbei zu sein. Die Praxis sozialwissenschaftlicher Forschung zeichnet sich durch ein Nebeneinander unterschiedlicher (auch gegensätzlicher) Methodologie aus.

Nichtsdestotrotz bemüht sich eine Reihe neuer Publikationen zu „action research“ um Stellungnahmen zum „post-positivist“ Forschungsparadigma. Der Grund dieser Methodologiedebatte dürfte im weiterhin latent existierenden Anerkennungsdefizit für Handlungsforschung im tradierten Wissenschaftsverständnis liegen.

„Für viele Forscher, so nehme ich an, ist ‚gute Forschung‘ nach wie vor ‚gute experimentelle Forschung‘. Und ‚gute experimentelle Forschung‘ ist die Forschung, die zu den herrschenden Mythen passt, die gute experimentelle Forschung betreffen. Forschung unterliegt ihren Moden.“ (Dick, 1997, S. 1)

- Unterschiede im Wertesystem und in den Grundannahmen

Ausgehend von der Annahme, dass sowohl neopositivistische Forschungslogik (nach Popper) als auch AR durch bestimmte unterschiedliche philosophische Grundannahmen charakterisiert sind, werden diese zunächst festgehalten:

„Neo-positivisten räumen ein, dass Empirie durch Theorie angeleitet wird und diese daher voraussetzt. Sie stimmen auch zu, dass Theorien im Lichte empirischer Evidenz nicht als wahr oder wahrscheinlich wahr etabliert werden können, weil eine endliche Zahl an Beobachtungen geteilt durch eine unendliche Anzahl möglicher Beobachtungen immer noch null ergibt. Deshalb trennen Neo-positivisten die Entstehung von Theorie von der Überprüfung von Theorie. Wissenschaft, so sagen sie, erzielt Fortschritte durch rigoroses und rücksichtsloses Überprüfen und den Falsifikationsversuch spekulativer Theorien durch Beobachtung und Experiment. Eine Theorie kann niemals als wahr bezeichnet werden, lediglich als die bestmögliche, die verfügbar ist.“ (Chalmers, 1982, S. 36)

“AR verfolgt die Resultate von Handeln und Forschung zugleich. Sie folgt einem zyklischen Pfad, um zumindest eine Ebene kritischer Reflexion zu Resultaten und Prozessen zu etablieren. Diese Ebene kritischer Reflexion forscht sowohl nach bestätigenden wie nach widersprechenden Tatsachen. Handlungsforschung tendiert, aber nicht notwendigerweise, zur Partizipation und zur Verwendung qualitativer Daten.“ (Dick, 1993, S. 2)

Um die Selektion der jeweiligen Logik für praktische Forschung zu begründen, werden die entsprechenden Antworten der Paradigmen auf typische Forschungsprobleme dargestellt:

Paradigmatische Antworten auf spezifische Probleme im Forschungsprozess:

Probleme	Neo-positivismus	Handlungsforschung
1. Wer entscheidet über die Forschungsfrage?	Die „Gemeinschaft der Forscher“ identifiziert eine Notwendigkeit, welche der Gesellschaft nicht bekannt ist. Es ist die Neugier der Forscher, die Forschung vorantreibt. Konsequenz für die Methodik: Wissenschaftliche Standards sind maßgebend.	Eine Gemeinschaft (Gruppe) von Menschen identifiziert ein Problem. Konsequenz für die Methodik: Wissenschaftliche Standards und die Standards der betroffenen Gemeinschaft sind maßgebend. Dieses Vorgehen integriert Planung, Implementation und Evaluation.
2. Welches Ziel verfolgt die Untersuchung?	Verbesserung der menschlichen Lebensverhältnisse durch Erweiterung des Wissens. Wissen ist Wahrheit. Konsequenz für die Methodik: Basis für Untersuchung ist verfügbare Literatur. Forschung muss von Implementation getrennt werden.	Verbesserung der menschlichen Lebensverhältnisse durch Veränderung der Situation. Wahrheit ist, was hierfür wirksam ist. Konsequenz für die Methodik: Kontinuierliche Untersuchung der Problemsituation, um praktische Wirkungen zu prüfen. Implementation ist integraler Bestandteil des Forschungsdesigns.
3. Was ist die „Natur“ der Problemstellung?	Die Situation ist Teil der physischen Welt mit ihren postulierten Eigenschaften: materiell, determiniert, mit Ursache/Wirkungszusammenhängen. Unbewusstes, reaktives menschliches Verhalten gehört dazu. Konsequenz für die Methodik: Die Welt ist unabhängig vom Forscher, sie wird zum OBJEKT der Untersuchung und schließt Menschen ein, die missverständlich „Subjekte“ genannt werden. Ursache/Wirkungszusammenhänge werden durch Kontrolle intervenierender Variablen bestimmt. Quantitative	Die Situation ist Teil der menschlichen Welt von Ideen und Überzeugungen. Darin ist bewusstes, reflexives menschliches Handeln eingeschlossen. Konsequenz für die Methodik: Der Forscher ist Teil der Welt. Alle Menschen in dieser Situation sind SUBJEKTE, Entscheider, Forscher im Forschungsprozess. Zielgerichtetes Handeln der Menschen, um die Situation zu ändern, ist der Zweck der Forschung, deshalb sollten hierfür vielfältige Strategien entwickelt werden. Qualitative Daten sind besonders wertvoll, um Überzeugun-

	Messung ist hierfür am besten geeignet.	gen und Ideen auszudrücken.
4. Welches Verhältnis besteht zwischen dem Forscher und der Welt?	Die reale Welt ist so wie wir sie wahrnehmen – oder – Da wir keinen direkten Zugang zur Wirklichkeit haben, sondern nur unsere Wahrnehmung von ihr, gilt es die Perzeption des Forschers zu kontrollieren. Konsequenz für die Methodik: Der Forscher reduziert seine eigenen verzerrenden Wahrnehmungen durch das Einnehmen einer neutralen Position und durch statistische Methoden. Kontrolle der irrelevanten Perzeption durch menschliche „Objekte“.	Wir haben keinen direkten Zugang zur Wirklichkeit, nur unsere Wahrnehmung von ihr, deshalb wird versucht, Objektivität durch die Aufnahme von Wahrnehmung aller Forscher zu erreichen. Konsequenz für die Methodik: Alle relevanten Wahrnehmungen aller beteiligten Forscher (auch der Betroffenen im Handlungsfeld) sind heranzuziehen. Techniken zur Entdeckung gemeinsamer und besonderer Wahrnehmungen. (nach Swepson, 1995, S. 4 f.)

Neo-positivistische Methoden als Kombination rationaler und empirischer Prozesse (Honer, Hunt & Osholm, 1992)

Ausgangspunkt ist die rationale Entscheidung über die Art des Problems, welches untersucht werden soll. Verallgemeinerbares Wissen wird als wesentlicher gegenüber dem situationsspezifischen Wissen dargestellt. Deshalb werden Problemstellungen gewählt, in denen sinnvolle Relationen zwischen diskreten Variablen getestet werden können.

Im nächsten Schritt wird via Literaturarbeit das verfügbare Wissen zu dieser Variablenrelation aufgesucht. Deduktiv wird eine Theorie hierzu entwickelt. ‚Theorie‘ bedeutet Hypothesenformulierung, die empirisch überprüfbar ist. Um den Induktionsfehler zu vermeiden, wird der Falsifikationsversuch von H_0 unternommen und nicht der Versuch H_1 zu verifizieren.

Danach folgen die empirischen Untersuchungen in Feldbeobachtungen und Experimenten.

Die Resultate dieser Tests werden analysiert. Wenn H_0 nicht falsifiziert wird, wird dieses Resultat nicht publiziert sondern man beginnt mit einer erneuten Hypothesenentwicklung. Wenn H_0 falsifiziert wird, dann steht eine Entscheidung zu H_1 an: stimmt H_1 mit der vorherrschenden Lehrmeinung überein, wird die Untersuchung veröffentlicht. Wenn nicht, können die Ergebnisse publiziert werden, oder die herrschende Lehrmeinung wird erneut untersucht.

Handlungsforschung als Kombination aus rationalen und empirischen Prozessen.

Auch Handlungsforschung beginnt mit einem analytischen Prozess zur Wahl eines Forschungsproblems. Hierbei steht die Entwicklung situationsspezifischen Wissensgewinns im Vordergrund. Deshalb wird Handlungsforschung im allgemeinen in komplexen sozialen Situationen angewandt, die aus einem komplexen Satz von Relationen zwischen multipel zusammenwirkenden Variablen bestehen und in denen die Auswahl von isolierten Variablen nicht möglich erscheint.

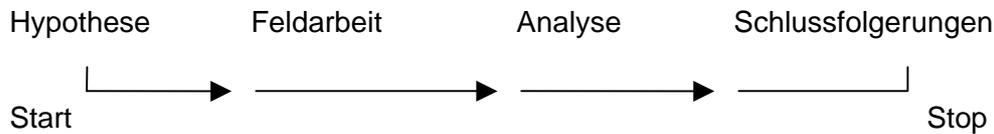
Handlungsforschung beginnt dann mit empirischen Untersuchungen, indem unscharfe (fuzzy)-Fragen zu unscharfen (fuzzy)-Antworten führen, die dann zu weniger unscharfen Fragen verdichtet werden. Über diesen zyklischen Prozess von Fragestellungen, die allgemein beginnen und immer genauer werden, beginnen die Forscher zentrale Zusammenhänge zu identifizieren. Aus diesem induktiven Prozess ist es möglich, eine (datengestützte) „grounded theory“ zu entwickeln. Theorie bedeutet eher ‚Landkarte‘ als ‚Landschaft‘. Die Elemente dieser Theorie müssen nicht durch Tests überprüfbar sein, aber die Theorie sollte zu Handlungen führen, die die Situation verbessern.

In weiteren Tests und Analysen dieser Tests muss die vorläufige Theorie bestätigt oder modifiziert werden.“ (vgl. Swepson, 1995, S. 5 f.)

3 Charakteristische Verlaufsformen von AR

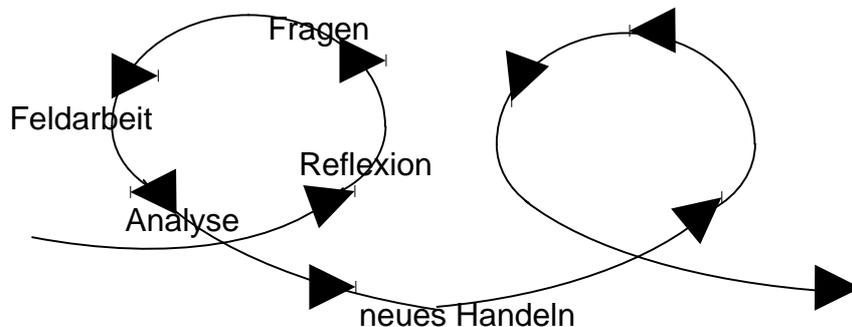
3.1 Forschungsprozesse in reflexiven Zyklen

Der klassische Forschungsprozess nach neopositivistischem Verständnis sieht in etwa die folgenden Arbeitsschritte vor:



Handlungsforschung hinterfragt an diesem Vorgehen vor allem die Hypothesenbildung (Genesis, Begründung, Relevanz, etc.) und die Resultate der Forschung, die nur als Ideen gelten, solange ihnen der Praxistest fehlt. (Wadsworth, 1997, S. 4)

„Statt eines linearen Modells verfolgt der participatory action research zyklische Vorgehensweisen, wobei als ‚Ausgangspunkt‘ die Reflexion von Handeln gilt und der Prozess zu neuem Handeln führt, welches dann weiter untersucht wird. Das neue Modell unterscheidet sich von früherem Handeln – (Wadsworth, 1998, S. 4))

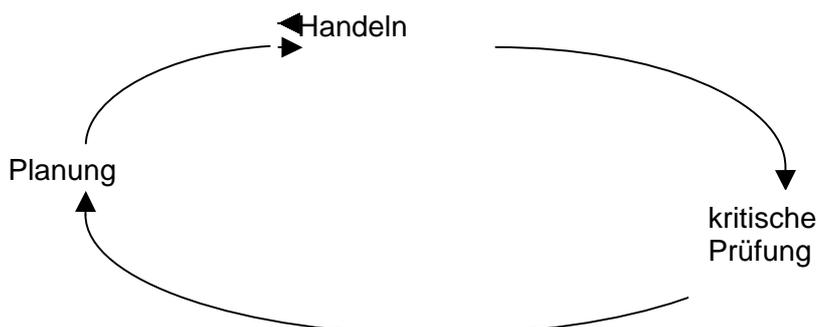


Kompetenz und erfolgreiches Handeln ist in diesem Forschungsprozess Zweck und Prüfstein der Reflexion.

Dabei können die Ausgangsfragestellungen durchaus unpräzise sein. Im zyklischen Prozess der Handlungsforschung präzisieren sich Fragen und Antworten auf dem Wege der kritischen Reflexion.

„Mit anderen Worten, manchmal ist die anfängliche Nutzung unpräziser Methoden, um unpräzise Fragen zu beantworten, adäquat. Handlungsforschung stellt genügend Flexibilität zur Verfügung, um unpräzise zu beginnen und präzise zu schließen. Der zyklische Prozess erlaubt es, aus Erfahrung zu lernen.“ (Dick, 1993, S. 3)

Die Zirkulation dieses Prozesses stellt sich wie folgt dar:



Dennoch strebt Handlungsforschung methodisch saubere Forschung an. Der methodische Rigorismus stellt sich in drei zentralen methodischen Forderungen dar:

- „● Der Einbezug aller betroffenen Personen und Institutionen stellt umfängliche Informationen zur Situation bereit.
- Die kritische Reflexion innerhalb jedes Forschungszyklus stellt vielfältige Chancen zur Fehlerkorrektur zur Verfügung. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn Zyklen in Zyklen installiert sind und wenn die kritische Reflexion durch hartnäckige Suche nach widersprechenden Tatsachen charakterisiert ist.
- Innerhalb jedes Zyklus werden die angenommenen Pläne in praktischer Handlung getestet.“ (Dick, 2002, S. 4)

3.2 Dialektische Prozesse

Die im zweiten Punkt angesprochene Suche nach widersprechenden Daten als methodisches Mittel zum Verstehen wird auch als ‚dialektisches Denken‘ eingeführt.

„Dialektische Prozesse zeigen Merkmale der Gegensätzlichkeit in der Argumentation. Es gibt Direktheit und den Willen zum Ausdruck von Nichtübereinstimmung. Allerdings wird diese Gegensätzlichkeit nicht zum Zwecke der Unterwerfung anderer Positionen eingesetzt. Vielmehr wird ein Weg gesucht Informationen zu sammeln, um die Entscheidungsfindung zu verbessern.“ (Dick, 1997, S. 3)

Um diese Dialektik als Methode der Handlungsforschung zu nutzen, müssen entsprechende Prozesse generiert werden.

Konfliktlösung oder kooperative Verhandlung strukturieren diese Prozesse.

Passende Schritte, die es ermöglichen, dass alle Meinungen und Ansichten zu Wort kommen, sind notwendig.

Hilfreiche Elemente schließen Folgendes ein:

- Ein Klima schaffen, im dem sich alle Teilnehmer in gemeinsame Versuche zur Entscheidungsfindung einbringen und dabei alle verfügbaren Informationen nutzen.
- Den Akteuren Zeit geben, ihre Position unbeeinflusst durch andere zu finden und sie zugleich ermutigen, diese Position auch zu verändern.
- Den Prozess derart zu strukturieren, dass jedermann Gelegenheit erhält, seine Sicht der Dinge zu präsentieren.
- Alle Beteiligten ermutigen, die anderen zu informieren, ohne sie zu beeinflussen.
- Gelegenheit für Nachfragen nach jeder Präsentation geben.
- Einen zyklischen Prozess nutzen, in dem Informieren und Entscheiden alternieren. Vorläufige Entscheidungen ermutigen, um defensives Verhalten zu verhindern.“ (Dick, 1997, S. 2 ff)

Diese Form dialektischer Forschungsprozesse ist charakteristisch für das zyklische Fortschreiten von Handlungsforschung.

„In jedem Zyklus fordern die Forscher die erkennbaren Resultate und Schlüsse erneut heraus, indem sie insbesondere den davon abweichenden Tatbeständen weiter nachgehen.“ (Dick, 2001, S. 4)

In diesem Zusammenhang schlägt Dick (2000) eine Art Delphi-Prozess für die Direktkommunikation in Kleingruppen vor. Er sieht Gemeinsamkeiten der Delphi-Methode als „zyklischen Prozess, in dem Meinungsverschiedenheiten zum Auslöser für tiefergehende Analysen gewonnen werden“ und dem Vorgehen der Handlungsforschung. Entsprechende technische Vorschläge zur Nutzung dieser Methode in Groß- und Kleingruppen als Form von Handlungsforschung werden gemacht.

3.3 Datengestützte Erkenntnisgewinnung

Handlungsforschung nutzt Empirie als Ausgangspunkt für emergente Theoriebildung und unterscheidet sich darin vom Popper'schen Falsifikationsprinzip grundlegend. Es ist nicht die deduktive Überprüfung von Theorie via Hypothesenuntersuchung, die das Vorgehen von Handlungsforschung bestimmt, sondern eher die Herausbildung theoretischer Interpretationsmuster über die analytische Bearbeitung verfügbarer Daten. Dieses induktive Vorgehen stützt sich weitgehend auf die Forschungstradition der „grounded theory“ (Glaser, Strauss, 1967; Glaser, Barney, 1978, 1992, 1994, 1995, 1998), die als Form qualitativer Forschung in der Psychologie entstand.

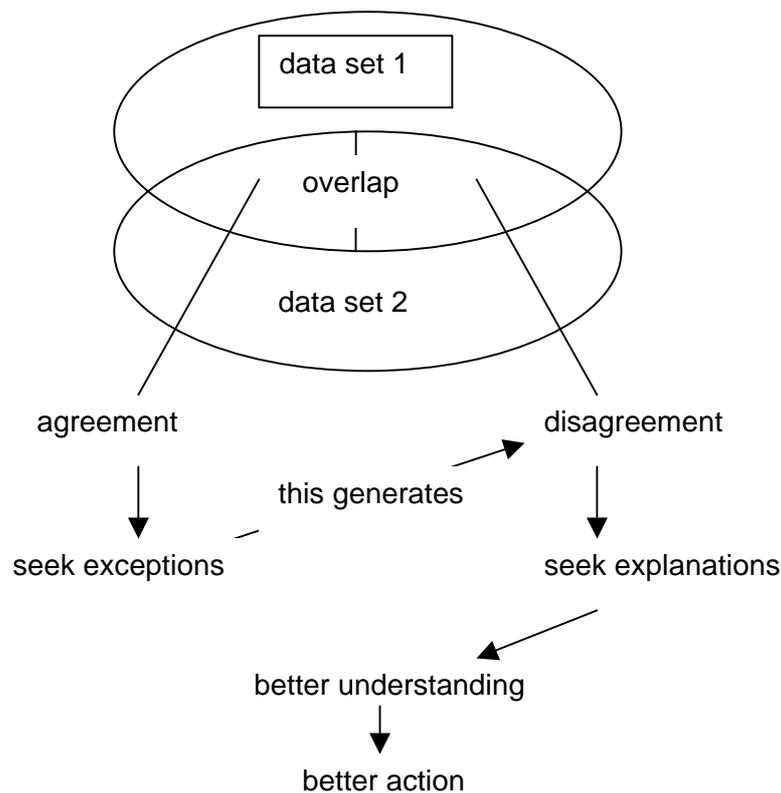
Die häufig überlappend angelegten Prozesse dieser „emergenten Theoriebildung“ sehen folgende Schritte vor:

- **Datensammlung**
Obwohl das Interview als häufig genannte Datenquelle von AR und „grounded theory“ gilt, sind alle Erhebungsmethoden der empirischen Sozialforschung nutzbar. Qualitative ebenso wie quantitative Daten werden zum Ausgangspunkt der Theoriebildung (Kvale, 1996; Bader & Rossi, 1998; Heller & Brown, 1995).
- **Datenaufzeichnung und Kodierung**
- **Beständiger Datenvergleich als Entstehungsprozess von Theorie**
„Beim Kodieren des zweiten Interviews das erste im Kopf haben. Weitere Datenkodierungen vor dem Hintergrund der entwickelnden Theorie vorantreiben. Das bedeutet beständiges Vergleichen: anfangs Datensatz mit Datensatz vergleichen; später Datensatz mit Theorie vergleichen.“ (Dick, 2001, S. 5)
- **Kategorisieren und Interpretieren**
- **Identifizieren von zentralen Kategorien und entsprechendes Fortentwickeln der Kodierung**
- **Sättigung des Kategorienrasters (neue Datenquellen fügen nichts hinzu).**
- **Variieren des Untersuchungssamples, um Erkenntnisse abzusichern. Repräsentanz der Erkenntnisse durch unterschiedliche Datensamples erweitern.**
- **Schlussfolgerungen zur Kategorienbildung**
„Kurz: die Nutzung der Methodologie der ‚grounded theory‘ unterstellt, dass Theorie als zu Entdeckendes in den Datensätzen verborgen ist. Kodierung macht einige theoretische Komponenten sichtbar. Das Verhältnis zwischen den Kategorien wird in den Schlussfolgerungen offengelegt.“ (Dick, 2001, S. 7)
- **Literatur als Datenquelle**
Auch die Nutzung einschlägiger Forschungsliteratur erhält keinen privilegierten Charakter im Forschungsprozess. Im Prozess der vergleichenden Datenerhebung kommt der Lektüre von Forschungsliteratur eine ähnliche Rolle zu wie neuen Erhebungen: sie wird benutzt, um Kodierung und Interpretation zu verfeinern und abzusichern.

AR wird im Umgang mit Datenquellen und Theoriebildung als parallele Vorgehensweise zur „grounded theory“ verstanden. Lediglich die Betonung des o.a. dialektischen Vorgehens sowie naturgemäß die Orientierung an der Praxis werden in AR abweichend betont.

Zur Gewinnung der Daten werden neben klassischen Instrumenten und Verfahren (Interviews, Fragebögen, etc.) weitere charakteristische Methoden eingesetzt: Community Consultation (Dick, 1997), Delphi Prozesse (Dick, 2000), Stakeholder Analysis (Dick 1997), Group Feedback Analysis oder strukturierte „focus groups“ (Dick, 1997) gehören zu diesen Methoden.

Freilich ist auch auf dieser methodischen Ebene der Datengewinnung Erkenntnis und Entwicklung bzw. Empowerment der Betroffenen untrennbar verbunden.



(Dick, 2001, S. 9)

3.4 Partizipation im Forschungsprozess

Wie w.o. skizziert, ist die aktive Teilnahme der Betroffenen im Forschungsprozess ein wesentliches Kennzeichen von AR. Dies wird w.u. in Zusammenhang mit den angestrebten Veränderungen von Praxis weiter ausgeführt. Bereits für den Erkenntnisprozess in AR spielt Partizipation eine bedeutsame Rolle.

Die aktive Rolle der Betroffenen in den unterschiedlichen Phasen des AR-Prozesses wird im Einzelnen beschrieben als:

- Informationsquellen
- Interpretatoren
- Planer
- Umsetzer der Planung
- Unterstützer der Forschung
- Forscher
- Rezipienten der Forschungsergebnisse. (Dick, 1997)

In all diesen aktiven Rollen sind unterschiedliche Grade der Aktivitäten von Teilnehmern denkbar.

Wesentlich ist, dass Betroffene nicht als Untersuchungsgegenstand sondern als Experten ihres eigenen Tuns in den Forschungsprozess einbezogen werden.

Wadsworth (1998) sieht im Wesentlichen vier unterschiedliche Gruppen von Betroffenen in AR-Prozessen:

1. die Forscher,
2. die „Beforschten“,
3. die unmittelbaren Nutznießer der Forschung (ihre Probleme sollen via Forschung gelöst werden); die kritische Bezugsgruppe,

4. die mittelbaren Nutznießer der Forschung (diejenigen, die in einem Verhältnis zur „kritischen Bezugsgruppe“ stehen, Politiker, Verbände, etc.).

4 „Action research“ als Motor von Entwicklungsprozessen

Die enge Verwobenheit von Forschen und Handeln auf der Ebene praktischer Prozesse der Handlungsforschung wurde w.o. dargestellt. Nichtsdestotrotz lässt sich analytisch der grundlegende Zweck dieser Forschung: die Problemlösung, der soziale Wandel, die Optimierung von Handlungspraxis, benennen.

In Auseinandersetzung mit neopositivistischer Forschungslogik gilt der Hinweis der Handlungsforscher zuerst der Tatsache, dass jedwede Forschung Auswirkungen auf die untersuchten Handlungsfelder hat:

„Forschung ist nicht nur Handeln in oder bezogen auf bestehende Situationen, sie hat auch immer Konsequenzen. Die Dinge verändern sich unvermeidbar als Ergebnis von Forschung – der bloße Akt des Fragens ist bereits eine Intervention und die Antworten bzw. deren Anhören und Interpretation verursacht notwendigerweise Veränderungen bei allen Involvierten.“ (Wadsworth, 1998, S. 5)

Im Unterschied zu tradierten experimentellen Forschungsdesigns (denen die o.a. Forschungsintervention allenfalls als Problem erscheint), nutzt AR die verändernde Wirkung von Forschung gezielt.

„Die partizipatorische Handlungsforschung ist sich ihrer unvermeidbaren Intervention in soziale Situationen, in denen sie arbeitet, bewusst und bemüht sich, diesen Effekt gezielt zu nutzen. Der Ausgangspunkt der meisten Ansätze von Handlungsforschung untersucht etwas, um es zu verändern und zu verbessern. Zumeist beginnt Handlungsforschung in einer unbefriedigenden Situation, die diejenigen, die davon betroffen sind, zu verändern bestrebt sind.“ (Wadsworth, 1998, S. 5)

Es ist sowohl das Bewusstsein von AR, während ihres Forschungsprozesses zutiefst in soziale Entwicklungsprozesse involviert zu sein, wie ihre Emphase, zu Wandel und Verbesserung (im Sinne der Betroffenen) beizutragen, die Ansatz und Vorgehen dieser Forschungstradition ausmachen.

Entsprechend lösen sich die Wesenselemente ‚Partizipation‘, ‚Handeln‘ und ‚Forschen‘ in der Praxis von Handlungsforschung in einem Prozess kontinuierlichen Wandels auf:

„Während PAR konzeptionelle Unterschiede zwischen Partizipation, Handeln und Forschung kennt, beginnen sich diese Unterschiede in der fortgeschrittenen Praxis aufzulösen. Es gibt keine Partizipation, die Forschung und schließlich Handlung nach sich zieht. Statt dessen gibt es unzählige winzige Zyklen partizipatorischer Reflexion des Handelns, Praxislernen und neue wissensgesättigte Handlung die erneut Gegenstand weiterer Reflexion wird Veränderung geschieht nicht am Ende dieses Prozesses, sie geschieht im Prozess.“ (Wadsworth, 1998, S. 6)

Partizipation als zentrales Element der Handlungsforschung bekommt unter dem Aspekt des sozialen Wandels, der angestrebten Entwicklungen und Innovationen eine neue Bedeutung. Abgesehen von der forschungsethischen Dimension von Handlungsforschung (es sind die Interessen der Betroffenen, die zählen) sind es funktional-strategische Überlegungen zu Partizipation, die dieses Element für den Erfolg der Handlungsforschung so wichtig machen.

„Entwicklungsprozesse müssen praktikabel, fair und nachhaltig sein. Dafür ist die Teilhabe der stakeholder zentral, weil:

- sie mit der beforschten Situation vertraut sind und daher fähig, die wesentlichen Sachverhalte klar zu schildern;

- sie die Geschichte kennen, die bisherigen Entwicklungsversuche und Bescheid wissen über kulturellen akzeptablen Wandel;
- sie selbst handlungsfähig sind und sehr genau die Passgenauigkeit von Lösungen für ihre besondere Umgebung einschätzen können;
- sie auch nach Abschluss des Forschungsprojekts da sein werden und ihr Handeln kontinuierlich verbessern können, da sie im Projekt viel über die relevanten Sachverhalte gelernt haben;
- sie haben während des Prozesses neue soziale Verhältnisse entwickelt, die ihr Handeln unterstützen helfen;
- sie schließlich als Gruppe häufig die besseren Lösungen initiieren als ein einzelner Forscher dies könnte.“ (Uhlmann, 1995, S. 1 f.)

Der Begriff der „stakeholder“ (unmittelbar oder mittelbar von der Entwicklung betroffener Personen oder Institutionen) wird zu einem Schlüssel bei der Bestimmung von Partizipation ebenso wie bei deren technischer Organisation. (vgl. Dick, 1997, „Stakeholder analysis“)

Die Rolle der Forscher als Berater oder ‚change agents‘ wird ebenfalls zu einem breit diskutierten Element von Handlungsforschung als Methode zur Beförderung von Entwicklungsprozessen.

Methoden und Techniken in derartigen Beratungs- und Moderationsprozessen werden ebenso analysiert (Jakobsen, 1997; Dick, 1996) als auch die eher intrapersonalen Konsequenzen, die dieser Rollenwechsel Forscher/Berater nach sich zieht. (Rademeyer, 1996)

Interessant an den neueren Debatten zu „action research“ ist die Tatsache, dass die (problematische) Vereinbarkeit von Forschung und Intervention und damit die Rolle des Handlungsforschers als Forscher und zugleich Handelnder keineswegs defensiv am Ideal experimenteller Sozialforschung gemessen wird, sondern recht selbstbewusst auf ein neues Verständnis von AR als Methode der Integration von Forschung und praktischer Entwicklung hingewiesen wird. (vgl. Wadsworth, 1998)

Genauer: Die sorgfältige Trennung von Forschung und Intervention wird nicht länger als Problem von wissenschaftlicher Begleitung behandelt. Vielmehr gilt die Suche nach Lösungen dem Problem einer möglichst bruchlosen Integration von Forschung und Intervention. Gerade diese Integration verspricht im Verständnis von AR optimale Resultate auf beiden Seiten: Erkenntnisgewinn und optimale Entwicklungsprozesse werden hierdurch erreicht.

5 Action research: Lernen in Entwicklungsprozessen

„... action research ist ein Ansatz, mit dessen Hilfe Menschen die Bedingungen organisieren, unter denen sie von ihren eigenen Erfahrungen lernen können und diese Erfahrungen für andere zugänglich machen.“ (McTaggart, 1991, S. 170)

Die w.o. dargestellte Vorgehensweise von Handlungsforschung, die im wesentlichen aus zyklischen Prozessen des Reflektierens und Handelns besteht und darüber Fortschritte einer entstehenden Wissensbasis ebenso anstrebt wie die Veränderung des praktischen Handelns, lässt sich unschwer als Lernprozess interpretieren.

Entsprechend häufig finden wir Anwendungen dieser Forschungstradition in Bereichen, in denen Entwicklung unmittelbar von der Einsicht der praktischen Akteure in Umstände, Notwendigkeiten, Methoden und Verläufe der Lösung ihrer Probleme abhängt.

Besonders häufig finden wir Beispiele für erfolgreiche Projekte von Handlungsforschung in der Entwicklungspolitik, in denen Nachhaltigkeit von Entwicklung auf die Eigeninitiative und das entsprechende Empowerment der Akteure (z.B. Bauern, Fischer, etc.) setzt. Es gibt eine Fülle von dokumentierten Fällen aus Lateinamerika, Afrika und Asien für derartige Ansätze (Fals Borda,

1997; Burkey, 1993; Christie, 1993; Chambers, Pacey, Thrupp, 1989; Freire, 1972; Shiva, 1989; Thrupp, 1989, etc.).

Neben derartigen Ansätzen aus einer Tradition von nachhaltiger Entwicklungspolitik, die übrigens unter den besonderen Umständen der Kulturrevolution in China eine spezifische Variante von AR generierte (Li Ou, 1998), finden wir vergleichbare Ansätze in Bereichen von Sozialpolitik im gesellschaftlichen Umbruch. (Collins, 1996)

Auch im Bildungsbereich und hier insbesondere im Feld der Lehrerbildung, aber auch in tätigkeitsorientierter Form des Studiums sind AR-Projekte vielfältig dokumentiert.

Gemeinsam ist diesen innovativen Ansätzen von Lehrerbildung zuerst die Kritik an bisherigen curricularen Formen, die künftige Lehrer unzureichend auf ihre praktische Tätigkeit vorbereiten (Northfield, Gunstone, 1983; Loughran, Russell, 1997; Northfield, Gunstone, 1997).

In vielen europäischen und außereuropäischen Ländern werden aus diesem Grund neue Formen des Erfahrungslernens mittels AR-Projekten in der Lehrerbildung verankert (Russell, 2001; Korthagen, 2001; Coghlan, 2001; Kemmis, 1995, etc.)

Handlungsforschung wird auch genutzt zur kreativen Ausgestaltung von Schnittstellen zwischen der universitären Lehre und der ehrenamtlichen Tätigkeit von Studenten im sozialen Umfeld von Universitäten. Ein Beispiel aus den USA zeigt, wie AR-Projekte in klassischen Feldern von Sozialarbeit zugleich Forschung, Entwicklung und das Lernen von Studenten kombinieren. (Nigro, Wortham, 1997)

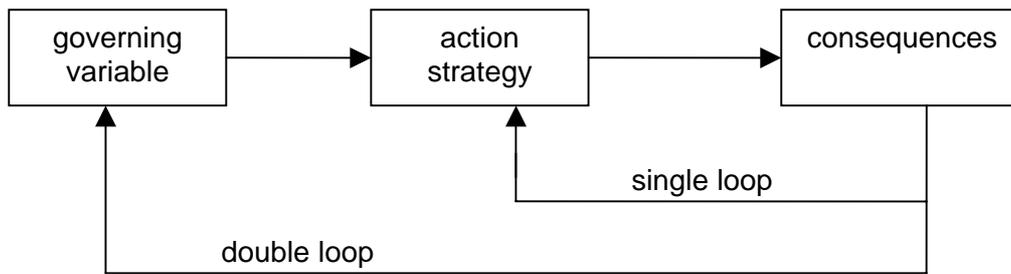
Nicht zuletzt haben die Methoden des AR einen wesentlichen Beitrag zu neuen Modellen postfordistisch organisierter Unternehmensentwicklung ebenso geleistet wie zu neuen Formen von Regionalentwicklung (Argyris, 1992; Bohm, 1997; Elden, Levin, 1991; Gustavsen, 1985; Jakobsen, 1997; etc.)

Die konzeptionelle Nähe des ‚Lernen in Tätigkeiten‘ und der Handlungsforschung wird in der Literatur zum AR vielfach dokumentiert.

„... beide, action research und action learning basieren auf dem Erfahrungslernen. Diese Erfahrungen werden gewöhnlich aus zweckhaften Tätigkeiten von Personen oder Gruppen gewonnen. Beides sind zyklische Prozesse. Beide basieren auf Tätigkeiten und beide reflektieren in diesen Tätigkeiten. Man kann sagen, dass Erfahrungslernen eine Basis für die Lernkomponente sowohl in action learning wie in action research darstellt. Man kann auch sagen, dass sowohl action learning als auch action research auf eine Verbesserung von Handeln ausgerichtet sind. Action research intendiert Wandel und Entwicklung; action learning benutzt den intendierten Wandel als Vehikel für das Lernen durch Reflexion.“ (Dick, 1997, S. 2)

Diese Nähe zu tätigkeitsorientiertem Lernen wird über einen bewussten Bezug zu den Lerntheorien von Argyris und Schön weiter detailliert. Anderson (1994), Dick und Dalmau (1992) beziehen sich in ihrer Darstellung vor allem auf die Handlungstheorien in Argyris, Schön (1996), auf die Lernzyklen in Organisationen und Gruppen und schließlich auf die Lernmodelle 1 und 2.

Insbesondere die herrschenden Werte im Lernmodell II bei Argyris/Schön (Double-loop-learning) können als Parallelisierung von Lernen und Entwickeln im Ansatz von Handlungsforschung gelten. (Anderson, 1997)



Es ist ein Kennzeichen von Handlungsforschung, Problemlösungsprozesse und darin eingeschlossene Erkenntnisprozesse gerade nicht auf deduktive Formen der Überprüfung vorgegebener Hypothesen zu beschränken, sondern auf Basis empirischen Materials (des praktischen Handelns) zu Theoriebildung zu gelangen. Insofern schließen die Lernprozesse im Zyklus von Forschen und Handeln der Handlungsforschung Prozesse des „double loop learning“ ein: herrschende Werte und Interpretationsmuster werden beständig hinterfragt, ob und inwieweit sie zu anstehenden Problemlösungen beitragen oder diese verhindern.

6 Action research und LISU

Einleitend wurde auf das Selbstverständnis von wissenschaftlicher Begleitung bei LISU-Projekten hingewiesen, welches sich in konzeptioneller Nähe zu Handlungsforschung begreift.

Neuere Debatten um „action research“ und „participatory action research“ außerhalb Deutschlands verdeutlichen, dass mit diesem Forschungs- und Entwicklungsansatz eine Projekt- und Innovationsstrategie eingeschlagen wird, die nicht nur wissenschaftliche Begleitung, sondern alle am Projekt beteiligten Akteure betrifft.

Handlungsforschung ist kein Erkenntnisprozess, durch den im Nachgang Handlung ausgelöst werden soll. Vielmehr geht es von Anfang an um praktisches Handeln welches untersucht, verändert und erneut untersucht wird, und dies während des Forschungsprozesses und durch die teilnehmenden Praktiker selbst.

Handlungsforschung ist auch keine seltsame Variante von Beratung. Vielmehr zielt sie auf gemeinsame Erkenntnisprozesse durch und für die praktisch Handelnden im Untersuchungsfeld. Handlungsforschung ist auch keine Methode, mittels derer quasi-vikarisch gutgemeinte Handlungsrezepte „von oben nach unten“ implementiert werden. Vielmehr versteht sie sich als grundsätzlich demokratischer, selbstbestimmter Prozess, in dem die Betroffenen, als Subjekte und nicht Objekte von Forschung Vorhaben und Resultate der Untersuchung bestimmen. Entsprechend sind die Lernprozesse im Verlaufe von Handlungsforschung zentral für Forscher und „Beforschte“, deren Rollen neu und interaktiv angelegt sind.

Lernen im sozialen Umfeld bekommt vor dem Hintergrund des Forschungsparadigmas von Handlungsforschung eine zusätzliche Dimension, die derartige Lernprozesse systematisch unterstützt, Forschung und Erkenntnisprozesse in der Alltagspraxis inkorporiert und vor allem die Emphase von demokratischer Entwicklung, Innovation und Verbesserung von Lebensverhältnissen transportiert.

Partizipation der Forscher an Entwicklung als wesentliches Moment dieser Emphase ist nicht ein Nebeneffekt, um den Zugang zum Feld zu bekommen, sie ist wesentlich für das Verstehen von Veränderung.

Entsprechend sieht das Selbstverständnis von Handlungsforschung diese enge Verflochtenheit von Forschen und Handeln nicht als „kontaminierende“ Prozesse, die den wissenschaftlichen Ansatz verfälschen. Auch die Identifikation von Forschern mit den „Beforschten“ oder den „stakehol-

den“ der Projekte wird nicht zum „Problem“ von Handlungsforschung – all dies wird als Notwendigkeit zur Erarbeitung von Verstehen und Erkenntnis gesehen.

Der Antrieb von Handlungsforschung, wie der jeder Forschung, ist die Notwendigkeit, Wissen zu erwerben, um kompetent Handeln zu können, um gewünschte Veränderungen ins Werk zu setzen.

Während experimentelle Forschung in der Tradition neo-positivistischer Forschungslogik dieses „um zu“, den Zweck der Forschung, aus dem Forschungsprozess zu eliminieren versucht, besteht Handlungsforschung darauf, diese Zwecke zum zentralen Angelpunkt ihrer praktischen Intervention zu machen.

Literatur:

- Abraham, S. (1994): Board management training for indigenous community leaders using action research: the Kuju CDEP learning experience. Port Lincoln, South Australia.
- ABWF/QUEM (2004): Ausschreibungen, in: QUEM-Bulletin, 1/2004, S. 3
- Altrichter, H.; Posch, P & Somekh, B. (1993): Teachers investigate their work: an introduction to the methods of action research. London.
- Altrichter, H. & Gstetter, R. (1994): Action Research: A Closed Chapter in the History of German Science. Albany.
- Angwin, J. (1998): The essence of action research. Geelong.
- Argyris, C. (1982): Reasoning, Learning and Action: Individual and organisational. San Francisco
- Argyris, C. (1999): On organizational learning, 2nd edition. Oxford.
- Argyris, C. & Schön, D.A. (1996): Organisational learning II: theory, method and practice. Reading.
- Bader, G.E. & Rossi, C.A. (1998): Focus groups: a step by step guide. San Diego.
- Banks. C.K. & Mangan, J.M. (1999): The Company of Neighbours: revitalizing community through action-research. Toronto.
- Beinum van, H., ed. (2000): Ideas and practices in action research: an institutional journey. Amsterdam.
- Berge, B.-M. & Ve, H. (2000): Action research for gender equity. Buckingham.
- Burkey, S. (1993): People First, a Guide for Participatory Self Development. London.
- Bohm, D. (1997): On Dialogue. Ojai, Cal.
- Boog, B.; Coenen, H.; Keune. L. & Lammerts. R., ed. (1996): Theory and practice of action research with special reference to the Netherlands. Tilburg.
- Boog, B.; Coenen, H. & Keune. L., eds. (2001): Action research: empowerment and reflection. Oisterwijk, Netherlands.
- Bruce, R. & Wyman, S. (1998): Changing organizations: practicing action training and research. Thousand Oaks.
- Bunning, C. (1994): Action research: an emerging paradigm. Brisbane.
- Caro-Bruce, C. (2000): Action research facilitator's handbook. Oxford, Ohio.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986): Becoming critical: Education, Knowledge and Action Research. London.
- Cascante, F.C. (1991): Los ambitos de la practica educativa. Enero.
- Chalmers, A.F. (1982): What is this thing called science. St. Lucia.
- Chambers, R.; Pacey, A. & Thrupp, C.A. (1989): Farmer first: farmer innovation and agricultural research. London.
- Cherry, N. (1999): Action research: a pathway to action, knowledge and learning. Melbourne.
- Christie, P. (1993): Participatory action research: viable or dependent? Michigan.
- Cole, A.L. & Knowles, J.G. (2000): Researching teaching: exploring teacher development through reflexive inquiry. Boston.
- Collins, K.J. (1996): Participatory Process in the Construction of a Model for Change in South African Welfare. Pretoria.
- Coghlan, D. & Brannik, T. (2001): Doing research in your own organisation. London.
- Crane, P. & Richardson, L. (2000): Reconnect action research kit. Canberra.
- Day, C.; Elliott, J.; Somekh, B. & Winter, R., eds. (2002): Theory and practice in action research: some international perspectives. Wallingford.
- Defoer, T.; Budelman, A.; Toulmin, C. & Carter, S.E. (2000): Building common knowledge: Participatory learning and action research. The Netherlands.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2000): Handbook of qualitative research. Thousand Oaks, Ca.
- Dey, I. (1999): Grounding grounded theory: guidelines for qualitative inquiry. San Diego.
- Dick, B (1993): A beginners guide to action research, in: www.scu.edu.au
- Dick, B (1997): Action learning and action research, in: www.scu.edu.au
- Dick, B (1999): Sources of rigour in action research, in: www.scu.edu.au
- Dick, B (2000): Data driven action research, in: www.scu.edu.au
- Dick, B (2002): Action research: action and research, in: www.scu.edu.au
- Dick, B. & Dalmau, T. (1992): Values in action: Applying the ideas of Argyris and Schön. Brisbane
- Elliott, J. (1991): Action research for educational change. Milton Keynes.
- Ennals, R. & Gustavsen, B. (1999): Work organization and Europe as a development coalition. Amsterdam.

- Fals Borda, O. (1979): Investigating reality in order to transform it: The Colombian experience , in: *Dialectical Anthropology*, 4, pp. 33-55.
- Fals Borda, O. (1990): Social movements and political power: Evolution in Latin America, in: *International Sociology* 5, pp. 115-120.
- Fals Borda, O. & Rahman, M.A. (1991): *Action and Knowledge*. New York.
- Fals Borda, O., ed. (1998): *People's participation: challenges ahead*. Colombia.
- Flood, R.L. (1999): *Rethinking the fifth discipline: learning within the unknowable*. London.
- Freire, P. (1972): *Pedagogy of the Oppressed*. New York.
- Freire P. & McAdams, D. (1982): *Collective identity and activism*. New York.
- Fricke, W. (2005): *Sozialwissenschaftlicher in Entwicklungsprozessen*, in: Holz, H. & Schemme, D., Hrsg.: *Wissenschaftliche Begleitung bei der Neugestaltung des Lernens*. Bonn
- Glaser, B.G. (1978): *Theoretical sensitivity: advances in the methodology of grounded theory*. Mill Valley.
- Glaser, B.G. (1992): *Basics of grounded theory analysis: emergence vs forcing*. Mill Valley.
- Glaser, B.G., ed. (1994): *More grounded theory methodology: a reader*. Mill Valley.
- Glaser, B.G., ed. (1995): *Grounded theory 1984-1994*, Vol. 1. Mill Valley.
- Glaser, B.G., ed. (1995): *Grounded theory 1984-1994*, Vol. 2. Mill Valley.
- Glaser, B.G. (1995): A look at grounded theory: 1984-1994, in: Glaser, B.G., ed.: *Grounded theory 1984-1994*, Vol. 1, pp. 3-17.
- Glaser, B.G. (1998): *Doing grounded theory: issues and discussions*. Mill Valley.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967): *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago.
- Grady, M.P. (1998): *Qualitative and action research: a practitioner handbook*. Bloomington, Indiana.
- Greenwood, D.J. & Levin, M. (1998): *Introduction to action research: social research for social change*. Thousand Oaks.
- Gustavsen, B. (1985): *Workplace Reform and Democratic Dialogue*. *Economic and Industrial Democracy*, Vol 6.
- Gustavsen, B.; Hofmaier, B.; Ekman Philips, M. & Wikman, A. (1996): *Concept-driven development and the organization of the process of change*. Amsterdam.
- Habermas, J. (1974): *Theory and Practice*. London.
- Hart, E. & Bond, M. (1995): *Action research for health and social care: a guide to practice*. Buckingham.
- Heller, F.A. & Brown, A. (1995): Group Feedback Analysis plied to longitudinal monitoring of the decision making process, *Human Relations*, 48, pp. 815-836.
- Heshusius, L. & Ballard, K., eds. (1996): *From positivism to interpretivism and beyond: tales of transformation in educational and social research (the mind-body connection)*. New York.
- Holz, H. & Schemme, D., Hrsg. (2005): *Wissenschaftliche Begleitung bei der Neugestaltung des Lernens*. Bonn.
- Jakobsen, H. (1997): *Bringing Managers into Action Research*. Cartagena.
- Johnson, A.P. (2002): *A short guide to action research*, revised printing. Boston.
- Kember, D. (2001): *Reflective teaching and learning in the health professions: action research in professional education*. Oxford.
- Kemmis, S. (1988): Action research in retrospect and prospect, in: Kemmis, S. & McTaggart, R., eds.: *The action research reader*. Geelong.
- Kemmis, S. (1995): *Action research and Communicative action*. Melbourne
- Keune, L. & Boog, B. (2000): *Investigación acción ejemplar: conceptos y aplicaciones*. San José, Costa Rica.
- Korthagen, F.A.G. (2001): *Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education*. Utrecht.
- Krueger, R.A. & Casey, M.A. (2000): *Focus groups: a practical guide for applied research*, 3rd edition. Newbury Park.
- Loughran, J.J. & Russell, T.L. (1997): *Meeting student teachers on their own terms*. London.
- Li Ou, (1998): *The development of action research in China*. Nanchang.
- MacNair, R.H., ed. (1998): *Research strategies for community practice*. New York.
- Marquardt, M.J. (1999): *Action learning in action: transforming problems and peoples for world-class organizational learning*. Palo-Alto.

- McNiff, J. & Whitehead, J. (2000): Action research in organisations. London.
- McNiff, J. & Whitehead, J. (2002): Action research: principles and practice, 2nd edition. London.
- McTaggart, R. (1991): Principles of Participatory Action Research, *Adult Education Quarterly*, Vol 4, No. 3.
- McTaggart, R., ed. (1997): Participatory action research: international contexts and consequences. Albany.
- Moreno, J.C. (1963): Psychodrama. Vol 1, 2 and 3. Beacon House, New York.
- Moreno, J.C. (1951): Sociometry, Experimental Method and the Science of Society. An Approach to a New Political Orientation. Beacon House.
- Lewin, K. (1936): Principles of topological psychology. New York.
- Lewin, K. (1948): Resolving social conflicts; selected papers on group dynamics, in: Lewin, E.G., ed., New York.
- Lewin, K. (1951): Field theory in social science; selected theoretical papers, in: Cartwright, D., ed., New York.
- Lewin, K. & Lippitt, R. (1938): An experimental approach to the study of autocracy and democracy. A preliminary note, *Sociometry* 1, pp. 292-300.
- Lewin, K.; Lippitt, R. & White, R. (1939): Patterns of aggressive behaviour in experimentally created "social climates", *Journal of Social Psychology* 10, pp. 271-299.
- Lewin, K. & Grabbe, P. (1945): Conduct, knowledge and acceptance of new values, *Journal of Social Issues* 2.
- Mumford, A., ed. (1997): Action learning at work. Aldershot, UK.
- Nigro, G. & Wortham, S. (1997): Service learning through action research partnerships. Washington, D.C.
- Northfield, J.R. & Gunstone, R.F. (1983): Research on alternative frameworks, *Research in Science Education*, 13.
- Northfield, J.R. & Gunstone, R.F. (1997): Teacher Education as a process of Developing Teacher Knowledge. London.
- Patton, M. (2002): Qualitative research and evaluation methods, 3rd edition. Thousand Oaks.
- Quigley, B. & Kuhne, G.W., eds. (1997): Creating practical knowledge through action research: posing problems, solving problems and improving daily practice. San Francisco.
- Rademeyer, G. (1996): The action researcher: change agent or changed agent? University of South Africa, Pretoria.
- Reason, P. & Bradbury, H., eds. (2000): Handbook of action research: participative inquiry and practice. Thousand Oaks.
- Réseau Culture (1997): Atelier Nord-Sud de méthodologie en analyse. Bruxelles.
- Russell, T. (2001): Radical Program Change in preservice teacher education. Ontario.
- Schön, D.A. (1983): The reflective practitioner. San Francisco.
- Selener, D. (1998): Participatory action research and social change, 3rd edition. Ithaca, NY.
- Shiva, V. (1989): Staying Alive, Women, Ecology and Development. London.
- Stapp, W.B.; Wals, A. & Stankorb, S.L. (1996): Environmental education for empowerment: action research and community problem solving. Dubuque, Iowa.
- Strauss, A. & Corbin, J., eds. (1997): Grounded theory in practice. Thousand Oaks.
- Stringer, E. (1999): Action research, 3rd edition. Thousand Oaks.
- Swepson, P. (1995): Action research: understanding its philosophy can improve your practice, in: www.scu.edu.au
- Thrupp, L.A. (1989): Legitimizing local knowledge, *Agriculture and Human Values*, pp. 13-24
- Toulmin, S. & Gustavsen, B., eds. (1996): Beyond theory: changing organisations through participation. Amsterdam.
- Trist, E.; Emery, F. & Murray, H., eds. (1997): The social engagement of social science, Vol. III: The socio-ecological perspective. Philadelphia.
- Uhlmann, V. (1995): Action research and participation, in: www.scu.edu.au
- Wadsworth, Y. (1997): Everyday Evaluation on the run. Sydney.
- Wadsworth, Y. (1998): What is Participatory Action Research. Melbourne.
- Wilkinson, M. (1996): Action research for people and organisational change: a handbook, 3rd edition. Queensland.
- Winter, R. (1987): Action research and the nature of social inquiry. Aldershot.
- Winter, R. (1989): Learning from experience: principles and practice in action research. London.

Internet-Seiten:

<http://www.parnet.org>

<http://www.d113.lake.k12.il.us/hphs/action/page1.htm> (Action Research Laboratory)

<http://www.cchs.usyd.edu.au/arow/> (Action Research On Web)

<http://www.bath.ac.uk/carpp/> (Centre for Action Research in Professional Practice)

<http://www.comm-org.utoledo.edu> (COMM-ORG)

<http://www.loka.org/crn/index.htm> (Community Research Network)

<http://www.incommunityresearch.org> (Institute for Community Research)

<http://www.landcare.cri.nz/sal> (Participatory research and adaptive natural resource management pages)

<http://www.stanford.edu/group/SLOW> (Stanford Learning Organization Web (SLOW))

<http://www.sabes.org/resources/fieldnotes/vol10/f01chang.htm> (The Changes Project: Research and Learning in Western Massachusetts)

<http://www.ifss.org> (The Institute of Formal Social Sciences)