

Helmut Richter/Thomas Coelen/Elisabeth Mohr/Lutz Peters

## **Handlungspausenforschung - Sozialforschung als Bildungsprozess<sup>1</sup>**

### *Aus der Not der Reflexivität eine Tugend machen*

Eine der vielfältigen Formen von Pädagogisierung und Klientifizierung ist die Verobjektivierung von Beforschten in den meisten Ansätzen der empirischen Bildungs- und Sozialforschung. FOUCAULT (1989b, S. 82-83) hat die Pädagogik u. a. deshalb - wie auch die Psychologie und die Medizin - als „Geständnis-Wissenschaft“ bezeichnet.<sup>2</sup> Zur Umgehung der Verobjektivierung schlagen entwickeltere Konzepte der qualitativen Bildungs- und Sozialforschung eine deutliche Subjektorientierung vor. Wie aber lässt sich die gewollte Subjektorientierung ohne Verobjektivierung erreichen?

Im Kern geht es bei dieser Frage um die Reflexivität der empirischen Bildungs- und Sozialforschung: Mit welcher Methode kann man beispielsweise das Verhältnis von Pädagogik und kommunaler Öffentlichkeit<sup>3</sup> erforschen, wenn die Empirie gleichzeitig in Frage stehen soll? Die These lautet: Indem der Forschungsprozess selbst den Charakter eines zugleich reflexiven Bildungsprozesses annimmt. Denn in den Humanwissenschaften sind auch die Forschenden selbst immer unmittelbar vom Forschungsprozess betroffen, und im Unterschied zum naturwissenschaftlichem Vorgehen - wo nach einer Theorie oder Hypothese ein Experiment aufgebaut wird, das entweder *q. e. d.* oder *false* ergibt - führen in der Bildungs- und Sozialforschung „die ‘Instrumente’ (...) ein Eigenleben und sind keine bloßen Registratoren“ (FRIEDRICHS 1973, S. 208).

Allerdings bleiben die Fragen, die FUCHS anhand der Biographieforschung aufgeworfen hat, meistens unbeantwortet: „Wie bearbeitet der biographische Forscher das Problem der Reflexivität? Kann das Produkt biographischer Forschung an die Befragten zurückgegeben werden, und wenn nein, warum nicht? Welche Strategien der Publikation schlägt der Sozialforscher ein? Bemüht er sich um Mehrfach-Lösungen, kommuniziert er seine Ergebnisse also nicht nur an die wissenschaftlichen Kollegen? Enthält der Forschungsbericht eine ausführliche Darstellung der entsprechenden wissenschaftspolitischen und forschungsethischen Entscheidungen?“ (1984, S. 190). Diese Liste soll im Rahmen des hier dargelegten Ansatzes ergänzt werden um die Frage, inwiefern etwaige durch die Erhebungs- und Auswertungssituation angeregte Reflexions- und Bildungsprozesse in den Forschungsprozess und seine Ergebnisse einfließen.

---

1 Der Beitrag beruht auf einem Abschnitt der vor dem Abschluß stehenden Dissertation von Thomas Coelen. Er ist für diese Veröffentlichung von den Verfassern aufbereitet worden.

2 Zu FOUCAULTS Relevanz für die Pädagogik siehe COELEN (1996).

3 Das Verhältnis von Pädagogik und kommunaler Öffentlichkeit ist Forschungsgegenstand des Forschungsprojektes „Nix los in Horn!? - Konflikte und Kontakte in der Kommune“ (Leitung: Helmut Richter, Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft), welches das Konzept der Handlungspausenforschung seit 1994 anwendet.

Bisher hat die Erziehungswissenschaft keine Methode entwickelt, die es ermöglicht, in dieser Weise Fragestellung, Gegenstand und Verfahren zu verbinden, d. h. die Erziehungswissenschaft hat bis heute überhaupt keine eigenständige *pädagogische* Forschungsmethode entwickelt. Es gibt lediglich vielfältige Ansätze pädagogisch *orientierter* Bildungs- und Sozialforschung, die sich mit erziehungswissenschaftlich relevanten Forschungsgegenständen und -feldern beschäftigen und dabei verschiedene sozialwissenschaftliche Methoden anwenden.

Der sich als alternativ verstehende Ansatz der „pädagogischen Jugendforschung“ (BREYVOGEL 1989) rückt beispielsweise statt des funktional-soziologischen Zugangs die Problemsicht und Deutungsmuster der Jugendlichen ins Zentrum und fragt nach den sich eröffnenden Möglichkeiten durch gesellschaftlichen Wandel, berücksichtigt aber nicht die Veränderung der Perspektiven durch den Prozess des Forschens selbst.

Die Herausgeber eines kürzlich erschienenen Bandes über „sozialpädagogische Forschung“ bleiben in der Frage nach einer eigenständigen Methodologie ganz formal, indem sie von sozialpädagogischer Forschung „im engeren Sinne“ sprechen, wenn diese „von SozialpädagogInnen zu sozialpädagogischen Fragestellungen durchgeführt“ wird (RAUSCHENBACH/THOLE 1998, S. 18). Die Autoren legen sich hinsichtlich der Verfahren nicht fest, heben aber hervor, dass der „sozialpädagogische Blick“ zwischen „Feld- und Bildungsbezug, zwischen Subjekt- und Strukturperspektive, zwischen institutionellen und personellen Aspekten“ eine kritische Perspektive gegenüber einer „rein wirklichkeitserfassenden“ und „nur abbildenden“ Forschung ermögliche (ebd., S. 20). MOLLENHAUER (1998, S. 33) kommt in demselben Band zu dem Schluss, dass es keine methodologische Besonderheit der Sozialpädagogik geben könne, weil sowohl die Einzelfallanalyse als auch der Lebenswelt-Begriff keine methodologischen Spezifika der Sozialpädagogik darstellten und das Lernfeld der sozialpädagogischen Klientel zu heterogen sei, um darauf eine methodische Entscheidung zu gründen. Hingegen biete die Feldforschung - obwohl ethnologischer Herkunft - alles, was sozialpädagogische Forschung zur Geltung bringe (vgl. ebd., S. 32). Auch LÜDERS (1998, S. 113) sieht kein spezifisch sozialpädagogisches, inhaltlich begründetes Verhältnis von Fragestellung, Gegenstand und Verfahren. Insofern sei eine genuin sozialpädagogische Forschung bisher mehr ein programmatisches „Versprechen“ als bereits eine methodologische Konzeption.

Die Differenz einer pädagogischen Forschungsmethode zur darstellenden, soziologischen oder psychologischen Forschung liegt jedoch nicht allein in der Perspektive (von der Gesellschaft her bzw. vom Subjekt aus), sondern auch im *Verfahren* der Forschung selbst, und zwar insbesondere dann, wenn es richtig ist, dass der methodologische Grund für das Fehlen einer eigenständigen (sozial-)pädagogischen Forschung in der weit verbreiteten Entkopplung von Datenerhebung und Datenverwendung liegt: „Die Frage nach dem Verwendungszusammenhang der geplanten Forschungsergebnisse wird selten gestellt und selten beantwortet“ (FUCHS 1984, S. 204). Die Erhebung und die Auswertung des empirischen Materials stehen meist ohne Zusammenhang zu ihrer Verwendung, zumal wenn die empirische Bildungs- und Sozialforschung vornehmlich an einem ‘rein wissenschaftlichen’ Erkenntnisgewinn interessiert ist. Bildungs- und Sozialforschung bleibt so entweder normativ oder schlicht konstatierend.

In Variation der oben aufgestellten These zur Sozialforschung als Bildungsprozess kann eine eigenständige *pädagogische* Forschung, die Bildungsprozesse impliziert,

sich nicht darauf beschränken, *über* soziale und pädagogische Sachverhalte und Prozesse zu berichten. Anknüpfend an die Leitidee sozialökologischer Forschungsansätze, können Erhebungen nicht allein dem Feststellen eines Zustandes dienen.<sup>4</sup>

Im Einklang mit diesem Grundgedanken erscheinen einseitig von der Wissenschaft definierte Subjekt-Objekt-Beziehungen im Rahmen einer pädagogischen Sozialforschung nicht angemessen. Aus diesem Grund hat die weiter unten vorgestellte Handlungspausenforschung methodologisch zum Ziel, die in den drei Forschungsphasen von Datenerhebung, Datenauswertung und Datenverwendung enthaltenen pädagogischen Momente akzentuiert hervortreten zu lassen, indem sie den dynamischen, kommunikativen Prozess zur Grundlage ihres Vorgehens macht.

In den folgenden Abschnitten wird entsprechend die Frage nach einer eigenständigen pädagogischen Bildungs- und Sozialforschung erörtert, und zwar vor dem Hintergrund einer kritischen Würdigung anderer Methoden der qualitativen Bildungs- und Sozialforschung (narratives Interview, objektive Hermeneutik, Aktionsforschung/sozialökologische Forschung). Die Rolle des Subjekts im Forschungsprozess soll bei den Betrachtungen im Mittelpunkt stehen. Vor diesem Hintergrund wird dann das Konzept der Handlungspausenforschung entwickelt.

### **Datenerhebung: Einseitige Subjektorientierung**

In den Verfahren der *quantitativen* Forschung werden die Untersuchten zu reinen Objekten des wissenschaftlichen Erkenntnisgewinns gemacht. *Qualitative* Verfahren reklamieren demgegenüber einen ‚ethischen Vorsprung‘, der darin besteht, dass die Beforschten als Subjekte in den Vordergrund gestellt werden. Durch die verschiedenen Formen des offenen Interviews<sup>5</sup> soll erreicht werden, „mittels eines Dialogs Einblick in die subjektive Weltsicht zu gewinnen“ (TERHART 2000, S. 164). Indem qualitative Verfahren den Menschen als aktives, produktives und reflexives Wesen akzeptieren, billigen sie ihren Beforschten im Forschungssetting Reflexions- und Dialogfähigkeit zu. Die erkenntnistheoretische Tradition einer stabilen Trennung von Subjekt und Objekt wird dadurch überwunden.

Eine Methode, die mit dem Anspruch einer besonders ausgeprägten Subjektorientierung verbunden wird, ist das narrative Interview nach SCHÜTZE (1983). Es betont die Wichtigkeit einer Handlungsentlastung während der Interviewsituation, weshalb das narrative Interview meist hypothetische Konfliktsituationen oder weit zurückliegende Ereignisse zum Gesprächsgegenstand macht. Durch eine Eingangsfrage sollen die Interviewten zu umfänglichem Erzählen veranlasst werden. Nachfragen der Forscherin oder des Forschers dagegen sind weitgehend zu vermeiden, da Erzählende beim Sprechen selbstgesetzten Zugzwängen unterliegen: Wenn eine Person erzählt oder argumentiert, ist sie um die Nachvollziehbarkeit, innere Stimmigkeit („Gestaltschließung“) und Akzentuierung ihrer Äußerungen bemüht. Die Methode des narrativen Interviews zieht aus diesem Phänomen die Konsequenz, Dialogsituationen zwischen Beforschten und ForscherInnen zu unterbinden. Die Interviewer sollen lediglich interessiert, aber ohne Stellungnahmen zuhören und bei Pausen den Erzählfluss wieder in Gang bringen.

---

4 Vgl. BAACKE (1993, S. 136).

5 Teilstandardisiertes oder Leitfaden-Interview, Dilemma-Interview, biographisches, problemzentriertes, fokussiertes, exploratives, narratives Interview, Intensiv- oder Tiefeninterview etc.

gen, um „den Befragten daran zu hindern, aus dem Erzählen auszusteigen“ (FUCHS 1984, S. 181). ‚Verboten‘ sind alle Fragen nach Begründungen und Argumentationen sowie Äußerungen von Zweifel. Auf diese Weise wird der „formende Beitrag des Interviewers bei der Entstehung der Daten“ stark verringert (ebd., S. 221). Das narrative Interview basiert insofern auf der methodologischen Trennung von Subjekt (Erzähler) und Objekt (Zuhörer) und trachtet danach, das dialogische Element der Gesprächssituation zu reduzieren.

Die fehlende „Reziprozität“ ist wesentlicher Bestandteil dieses Forschungsansatzes. Deshalb ist das narrative Interview auch in der Regel als Zwei-Personen-Situation und nicht als Gruppengespräch arrangiert. Problematisch erscheint den Vertretern dieser Interviewmethode, dass sich die Gesprächspartner in Gruppensituationen „in unkontrollierbarer Weise (...) gegenseitig beeinflussen“ (FRIEDRICHS 1973, S. 215), weil dadurch der individuumszentrierte Zuschnitt der Untersuchungsansätze außer Kraft gesetzt werde. So geht WITZEL (1982, S. 86) beispielsweise davon aus, dass Gruppeninterviews aufgrund des herrschenden Gruppenzwangs keine individuellen Meinungen erkennen lassen. Kritisch wird außerdem angemerkt, dass (Lern-)Effekte der Einzelnen durch Gruppengespräche die Gültigkeit des einmal Gesagten und damit die Validität der Interpretation in Frage stellen (FRIEDRICHS 1973, S. 251).

Der Anspruch, durch „fehlende Reziprozität“ die Subjektorientierung im Interview umzusetzen, zeigt, dass das narrative Interview letztlich an der Trennung von Objekt und Subjekt festhält, weil es das Reflexionsvermögen der Beforschten nicht einbezieht. Bildungsprozesse sind im narrativen Interview - das vielen Konzepten der empirischen Bildungs- und Sozialforschung methodisch als Vorbild dient - nicht nur nicht intendiert, sondern werden systematisch aus dem Forschungsprozess ausgeschlossen. Die Bedeutung des narrativen Interviews für eine pädagogisch *orientierte* Forschung bleibt trotz dieser Tatsache unbenommen. Hinsichtlich der eingangs gestellten Frage nach einer genuin *pädagogischen* Forschungsmethode liefert das Vorgehen nach SCHÜTZE jedoch keine ausreichenden Antworten.

### **Datenauswertung: Nachträgliche Verobjektivierung**

Die Subjektorientierung in der Erhebungsphase narrativer Interviews hat zur Folge, dass sich die Forschenden gleichsam als passiv aufnehmende Objekte des Erzählens der Beforschten verhalten. Erst in der anschließenden Datenauswertung dreht sich das Subjekt-Objekt-Verhältnis um, indem die Forschenden ihren Subjektstatus durch das Interpretieren des Textmaterials wieder einholen.

Die Auswertung narrativer Interviews verläuft dem Grundsatz nach in Form einer „stellvertretenden Deutung“ nach OEVERMANNs Verfahren der „objektiven Hermeneutik“ (1979). Diese Interpretationsmethode für qualitative Interviews basiert zentral auf der Grundannahme der Latenz: In den verbalen Äußerungen der Interviewten sind nach OEVERMANN latente Sinnstrukturen erkennbar, die anhand der Transkripte mit unterschiedlichen Analyseverfahren hervorgehoben werden können. Die objektiven Sinnstrukturen werden als weitgehend unabhängig von subjektiven Sinnzuschreibungen und ihrer Realisierung angesehen (Kompetenzebene). Die Motive der Subjekte und ihre Bildungsprozesse sind von geringerem Interesse als ihre Textproduktion (Performanzebene). Die Subjektorientierung in der Erhebungssituation wird also zugunsten einer Objektorientierung während der Interpretationsphase aufgegeben, indem der

anhand einer Tonbandaufnahme erstellte Text alleiniger Gegenstand des wissenschaftlichen Erkenntnisinteresses ist.

Die „stellvertretende Deutung“ vollzieht sich als Gruppenarbeit von Forschenden, so dass nach OEVERMANN als abgesichert gelten kann, dass trotz oder gerade wegen des Ausschlusses der Interviewten vom Interpretationsprozess alle denkbaren latenten Sinnstrukturen erfasst werden können.<sup>6</sup> Verdrängt wird die mit diesem Prozess notwendig verbundene „verstehende Zurichtung“ des Textes durch den Hörer/Forscher. Ignoriert wird darüber hinaus der für das sprechende Subjekt relevante räumliche und zeitliche (Lebens-)Zusammenhang, der sich mit jedem Wort (auch dem im Interview gesprochenen) immer wieder neu reflektiert herstellt.

Die Verobjektivierungsproblematik gilt somit für die Erhebungs- wie auch für die Auswertungsphase, und es bleibt zu konstatieren, dass die von der qualitativen Bildungs- und Sozialforschung geforderte Subjektorientierung nicht umgesetzt wird. Das von der objektiven Hermeneutik verfolgte Ziel, „den Autor besser zu verstehen, als er selbst dazu in der Lage ist“, ähnelt eher dem der literaturwissenschaftlichen Hermeneutik (MERKENS 1989, S. 630). Vor dem Hintergrund eines pädagogisch *orientierten* Erkenntnisinteresses erscheint dieses Forschungsvorgehen plausibel. Es wird jedoch einer genuin *pädagogischen* Forschungspraxis nicht gerecht, weil der Mensch im Bildungsprozess immer zugleich Subjekt und Objekt seiner Erkenntnis ist. Solange die Subjektorientierung nicht in allen drei Forschungsphasen - der Erhebungs-, der Auswertungs- und der Verwendungsphase - verwirklicht ist, wird dem Anspruch auf Bildung der in die Forschung einbezogenen Subjekte von daher nicht Rechnung getragen.

### **Datenverwendung: Verbindung von Theorie und sozialpolitischer Praxis**

Die Aktions- bzw. Handlungsforschung stellt neben den eher biographisch orientierten Methoden eine weitere Form von subjektorientierter Forschung dar. Während das narrative Interview lediglich in der Erhebungsphase den Anspruch auf Subjektorientierung erhebt, bestreitet die Aktionsforschung jedes Recht der Objektivierung von AktionsteilnehmerInnen während des gesamten Forschungsprozesses, d. h. auch in der Verwendungsphase. Im Unterschied zu anderen Forschungsmethoden, die ihre Ergebnisse in den wissenschaftlichen und/oder Expertendiskurs rückbinden wollen, versteht sich die Aktionsforschung als Prozessforschung. Ihr zentrales Ziel ist die Aktivierung der Beforschten, um auf diesem Wege zu einer Veränderung der gesellschaftlichen Realität beizutragen (vgl. HAAG u. a. 1972).

Sozialökologische Forschungsansätze befinden sich in einer gewissen Nähe zur Aktionsforschung, denn auch sie sollen nicht allein einem wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn, sondern ebenso praktischen Interessen dienen (vgl. BAACKE 1993, S. 146). Statt Typenbildung und Strukturergebnisse zu ermöglichen, werden Anschaulichkeit und inhaltliche Konkretion beabsichtigt. „Der ökologische Ansatz geht nicht von einem theoretischen System von Regeln und Sätzen aus, setzt sie zumindest nicht abso-

---

6 Die Deutenden bezeichnen ihre Verständigung untereinander als „Diskurs“ (vgl. MERKENS 1989, S. 630) und berufen sich auf die Begriffskonzeption von HABERMAS. Allerdings erfüllt diese Form eines ‘Experten-Diskurses’ nicht alle Kriterien, die HABERMAS ausgearbeitet hat: Nicht allen potentiell Betroffenen steht die Möglichkeit offen, sich daran zu beteiligen - vor allem sind die Befragten selbst nicht beteiligt.

lut, sondern bezieht Problemstellungen aus der Realität mit ein, will auch auf die Realität Einfluss nehmen“ (BAACKE 1993, S. 136). Im Gegensatz zur „analytischen Orientierung“ sonstiger Forschung (ebd., a.a.O.) heben sozialökologische Verfahren den Zusammenhang von „Grundlagen-Orientierung und praktischen Resultaten“ hervor (ebd., S. 140f.).

Das von Urie BRONFENBRENNER, dem Begründer der „sozialökologischen Sozialisationsforschung“ (1976) ausgearbeitete Konzept, beschreibt diejenigen sozialen Kontexte, in denen die Beforschten leben. Dabei wird der Versuch unternommen, die Komplexität alltäglicher Situationen nachzuvollziehen, in denen meistens mehr als zwei Personen mit dauerhaften Rollen und Beziehungen zusammen sind, wechselseitige Beeinflussungen stattfinden und das Verhalten abhängig ist von anderen sozialen Rollen sowie von Einflüssen zweiter Ordnung durch nicht unmittelbar anwesende Personen. Danach sind nicht nur Prozesse innerhalb einzelner Sozialisationsmilieus von besonderem Interesse, sondern vor allem Beziehungen zwischen den Institutionen. Auch der Gesamteinfluss von Personen, die in verschiedenen Bereichen aufeinander bezogene Rollen spielen, wird untersucht. Schließlich werden benachbarte oder übergreifende Systeme mit einbezogen, von denen faktisch abhängt, was sich im engeren unmittelbaren Rahmen abspielen kann oder nicht.

Indem eine Wahlverwandtschaft zwischen dem Blick der Forschenden und der Haltung von praktisch handelnden SozialpädagogInnen (vgl. LÜDERS 1998, S. 123) angenommen wird, werden die Forschungsergebnisse so in einen - allerdings vorwiegend institutionellen - Verwendungszusammenhang überführt.

Der Aktionsforschung wie dem sozialökologischen Ansatz kommt das Verdienst zu, Bildungsprozesse als Analysegegenstand in den Forschungsprozess aufzunehmen, allerdings zunächst nur in beschreibender Hinsicht: In der Erhebungs- und Auswertungsphase wird *über* Bildungsprozesse geforscht, ohne diese selbst reflexiv rückzubinden. In diesem Sinne vermögen auch diese Forschungsrichtungen die verobjektivierenden Elemente ihrer Methoden nicht auszuschließen.

Darüber hinaus aber werden - im Nachvollzug der Einheit von Entstehungs- und Verwendungszusammenhang - die Forschungsergebnisse durch sozialpädagogisches Handeln der ForscherInnen in das Forschungsfeld zurückvermittelt, um auf diesem Wege Bildungsprozesse auszulösen. Problematisch wird diese aktive Einbindung der ForscherInnen zum einen, wenn damit Versprechen gegenüber den Beforschten verbunden werden, die z. B. aufgrund systemischer Machtverhältnisse und begrenzter Mittel nicht eingelöst werden können (vgl. LONEY 1983). An der Aktionsforschung der 60er und 70er Jahre lässt sich zudem kritisieren, dass die Planung gemeinsamer *politischer* Aktionen von ForscherInnen und Beforschten zur Durchsetzung (vermeintlich) gemeinsamer Ziele den möglichen *pädagogisch* relevanten Bildungsprozess auf die Planung gemeinsamer Strategien reduziert, ohne eine verbindende Handlungsmotivation und -grundlage in den Blick zu nehmen.

Im folgenden Abschnitt wird nun die Möglichkeit einer pädagogischen Sozialforschung erörtert, die den Objektstatus der Befragten *und* auch der Fragenden vermeidet, (wechselseitige) Bildungsprozesse systematisch berücksichtigt und eine pädagogisch relevante Verbindung von Theorie und Praxis entfaltet.

## **Sozialforschung als Bildungsprozess:**

### **Das Konzept der Handlungspausenforschung**

Absicht der Handlungspausenforschung ist es, nicht nur einer *beschreibenden* Sozialforschung zu dienen, sondern darüber hinaus eine explizit pädagogische Vorgehensweise zu ermöglichen. Sie ist dementsprechend nicht nur pädagogisch *orientiert* - also auf einen rein gegenstandsbezogenen Erkenntnisgewinn ausgerichtet -, sondern beinhaltet den Versuch, das Moment des Pädagogischen im Sinne von Bildungsprozessen in die Methode selbst zu integrieren. Die Handlungspausenforschung geht folglich im Unterschied zur Handlungsforschung mit dem Anspruch einher, in sich pädagogisch und nicht schon aktionspolitisch zu sein, indem sie FRIEDRICHS' Ausführungen über den Informationsstand von Befragten über den sachbezogenen Aspekt hinaus erweitert: „Nun ist der Informationsstand eines Befragten keine unveränderliche Größe; er kann ebenso als kognitiver Lernprozess im Verlauf des Fragens begriffen werden. Die Fragen brauchen sich nicht darauf zu beschränken, den Informationsstand zu einem gewissen Zeitpunkt zu ermitteln, sondern man kann Informationen liefern oder durch die Anordnung der Fragen den Befragten problembewusster machen“ (FRIEDRICHS 1973, S. 196).

Die grundsätzliche Differenz der Handlungspausenforschung zu anderen Forschungsmethoden liegt in der Erkenntnis, dass Bildungsprozesse einen notwendig offenen Ausgang aufweisen, dem sich im Übrigen auch das reflexive Lernvermögen von Forschenden nicht entziehen kann. Die Konsequenz daraus ist, dass die Empirie des pädagogischen Prozesses nur im Prozess des Forschens selbst erkennbar wird und darum der Vorgang der Materialsammlung ein integrierter Bestandteil des pädagogischen Prozesses ist. Damit gerät diesbezügliche Forschung in die Situation, auch sich selbst zum Gegenstand zu haben: Pädagogische Forschung ist mithin die Reflexion selbst durchlebter Aufklärungsprozesse.<sup>7</sup>

Deshalb unterscheidet sich die Handlungspausenforschung hinsichtlich ihrer Erhebungsmethode vom narrativen Interview, hinsichtlich ihres Auswertungsverfahrens von der objektiven Hermeneutik und hinsichtlich der Verwendung ihrer Ergebnisse von der Aktionsforschung und sozialökologischen Richtungen. Gleichwohl macht sie Anleihen bei den genannten Methoden, die im Folgenden für die Datenerhebung, -auswertung und -verwendung aufgezeigt und für die Handlungspausenforschung fruchtbar gemacht werden.

### **Wechselseitige Subjektorientierung: Das diskursive Interview**

Während der Datenerhebung ist die Form der Datenverwendung bereits geklärt: Die GesprächspartnerInnen der Handlungspausenforschung sind sich während der Interviewsituation bewusst, dass alle ihre Äußerungen für eine öffentliche Verwendung bestimmt sind und nur solche Argumente ausgewertet und verwendet werden, die sie öffentlich gesagt haben wollen. Im Gegensatz zur Erhebung repräsentativer Aussagen geht es ausschließlich um argumentativ authentische Aussagen, d. h. im Forschungsprozess sollen Anschauungen über die Wirklichkeit zusammengetragen und als Ausdruck bestimmter Geltungsansprüche in die Öffentlichkeit vermittelt werden. Wäh-

---

7 Vgl. auch das Konzept der qualitativ-heuristischen Sozialforschung nach KLEINING (1982).

rend die Ergebnisse anderer Forschungsmethoden nur verobjektivierend verwendet werden können, besteht so die Möglichkeit, Lernprozesse rational zu motivieren. Die Auswahl der GesprächspartnerInnen nach inhaltlichen Kriterien, wie z. B. institutionellen, subkulturellen oder sozialräumlichen Erwägungen, kann dabei möglicherweise systematische oder lebensweltliche Ergebnisse zur *Darstellung* bringen. Eine solche Auswahl ist aber lediglich eine notwendige, aber keine *hinreichende* Bedingung für eine gelingende *pädagogische* Sozialforschung. Es müssen weitere Gesprächsvoraussetzungen gegeben sein, damit aus einem Interview für alle Beteiligten ein Bildungsgespräch wird: Um eine verbindende Handlungsmotivation für die Einleitung von Bildungsprozessen herausarbeiten zu können, ist die vorgängige Ermittlung von gemeinsamen Fragestellungen eine wichtige Voraussetzung. „So ist es zu Anfang des Interviews (wie als Teil der Verabredung) notwendig, die *Ziele von Interviewer und Befragtem* zu klären, um das erforderliche Minimum der Übereinstimmung zu erreichen. Es muss also bereits bei der Forschungsplanung überlegt werden, was jemanden dazu bringt, eine Kommunikation dieser Art einzugehen“ (FRIEDRICHS 1973, S. 228f.). Für eine gelingende pädagogische Forschung müssen Forschende und Befragte gemeinsame Themen haben, weil sich sonst beiderseitige Verobjektivierungen in das Gespräch oder in die Auswertung einschleichen können, die schwerlich wieder aufzulösen sind. Die Handlungspausenforschung setzt deshalb - wie die Aktionsforschung - im Forschungsfeld selbst an, indem sie gemeinsame Fragestellungen der Forschenden und der GesprächspartnerInnen und/oder des Forschungsfeldes thematisiert. Jedoch kommt aus dem Konzept des narrativen Interviews das Prinzip der Handlungsentlastung hinzu, d. h. anders als die Aktionsforschung der 60er und 70er Jahre versteht sich die Handlungspausenforschung nicht *machtpolitisch*, sondern *pädagogisch*, sie möchte nicht machtorientiert *aktivieren*, sondern kulturorientiert *motivieren* (vgl. RICHTER 1998, S. 187ff.).<sup>8</sup>

Der Forschungsansatz zielt deshalb darauf ab, die Wirklichkeit des pädagogischen Prozesses so zu reflektieren, dass kein Handlungszwang den rationalen Diskurs der Beteiligten darüber stört, und konzentriert sich auf eine verständigungsorientierte Kommunikation. Diese kann aber nur gelingen, wenn Diskurse handlungsentlastet geführt werden, d. h. wenn die Gültigkeit von Argumenten nicht daran gemessen wird, welches Handeln daraus abzuleiten wäre. Deshalb ist die Handlungspause der Rahmen, innerhalb dessen die Methode mit dem Versuch ansetzt, ein Nachdenken über die gegebenen Verhältnisse und das eigene Verhalten anzuregen.<sup>9</sup>

Aus ähnlichen Gründen hat HORSTER die Wichtigkeit der Handlungspause für „sokratische Gespräche“ unterstrichen. Gegenstand eines „sokratischen Gesprächs“ müsse ein länger zurückliegendes Beispiel aus dem Alltag sein, „um auf diese Weise ganz *handlungsentlastet* die philosophische Arbeit aufnehmen zu können“ (HORSTER 1994, S. 36f.). Die Handlungspausenforschung zielt allerdings nicht darauf, die Gesprächsentlastung durch historische oder fiktive Begebenheiten zu erreichen, sondern es geht ihr ganz allgemein um die Reflexion dessen, was der Fall ist. Es sollen ein gemeinsa-

---

8 Zur Differenz von "Reflektieren und Handeln" im Forschungsprozeß vgl. C. W. MÜLLER (1998, S. 173-176).

9 Zur Differenz von Handlungszwang und Handlungspause im Anschluss an HABERMAS und ihrer Bedeutung für die Pädagogik siehe RICHTER (1991, S. 145f.).



mes Hintergrundwissen und verbindende Handlungsgrundlagen überprüft werden. Dies geschieht in schriftlichen und mündlichen Formen, die für die GesprächspartnerInnen verständlich sind.

Die Erhebungssituation der Handlungspausenforschung ist als Gespräch mit einzelnen Personen oder Personengruppen *einer* Subkultur gestaltet. Der Eingangsimpuls ist ähnlich offen gestaltet wie beim narrativen Interview, um die selbstgesetzten Zugzwänge des Erzählens und Argumentierens zu berücksichtigen. Jedoch verhalten sich die ForscherInnen der Handlungspausenforschung im Unterschied zum narrativen Interview in den Gesprächen nicht passiv, sondern beteiligen sich aktiv am Gesprächsverlauf.

Hiermit schließt die Handlungspausenforschung an die Interviewtechnik der Forschungsgruppe um BELLAH u. a. an, welche ihre Vorverständnisse und Fragen in die Gespräche mit einbringt, um so die Möglichkeit eines öffentlichen Sprechens und Argumentierens zu eröffnen: „Though we did not seek to impose our ideas on those with whom we talked (...), we did attempt to uncover assumptions, to make explicit what the person we were talking to might rather have left implicit. The interview as we employed it was active, Socratic“ (1986, S. 304).

Die amerikanischen AutorInnen betonen, dass ihre mäeutische Interviewtechnik - Hauptmethode der „social science as public philosophy“ - keine methodologische Innovation darstelle (vgl. ebd., S. 305). Dennoch besteht hier ein sehr weitreichender methodischer Unterschied zu anderen Ansätzen der empirischen Bildungs- und Sozialforschung. In der Handlungspausenforschung drückt sich die gleiche Differenz darin aus, dass die Forschenden in den Interviews zwar Anfragen anhand eines Gesprächsleitfadens (einer Themenliste) stellen, dabei aber nicht in erster Linie auf Informationen aus sind, sondern Widersprüche und vermeintliche Gewissheiten hinterfragen, um Reflexions- und Bildungsprozesse anzuregen - immer im Bewußtsein und mit der Zielperspektive einer öffentlichen Verwendung. „Aufgabe der ForscherInnen ist es, in Form einer ‚reflexiven Radikalisierung‘, d. h. durch Nachfragen sowie durch Tatsachenhinweise, sicherzustellen, dass die Äußerungen der Befragten in ihren Urteils- und Vorurteilskomponenten deutlich werden“ (RICHTER/MOHR/PETERS 1995, S. 3f.).<sup>10</sup> Die Forschenden müssen also neben ihrer Wissenskompetenz auch Gesprächskompetenz mitbringen.<sup>11</sup> Alle Beteiligten können gleichermaßen das Gespräch bestimmen, d. h. es gilt der Subjektstatus für alle TeilnehmerInnen. Die gewählte Gesprächsform wird deshalb als „diskursives Interview“ bezeichnet.

Allerdings ist zu bedenken, dass ‚Diskurs‘ im Anschluss an HABERMAS mehr meint als ‚Dialog‘ oder ‚Diskussion‘: Ein Diskurs ist ein freiwilliges und gleichberechtigtes Gespräch über strittige Geltungsansprüche. Nun ist die wechselseitige Unterstellung eines herrschaftsfreien Dialogs, in dem kein Zwang herrschte als der des besseren Argumentes, nicht immer unmittelbar einzulösen, weil sie zwar unvermeidlich ist, aber dennoch oftmals kontrafaktisch erfolgt. Insbesondere hinsichtlich der Einleitung von

---

10 Zum Gesprächsverhalten in der Handlungspausenforschung vgl. WITZEL (1982, Abschnitt III), POLLOCK (1955, S. 34) oder HORSTER (1994, S. 37).

11 Die Elemente des Gesprächsverhaltens basieren auf ROGERS' „Basisvariablen“ der Kongruenz, Akzeptanz und Empathie. Zum pädagogischen Gesprächsverhalten vgl. PALLASCH (1993) und grundlegender SCHULZ VON THUN (1994).

Reflexions- und Bildungsprozessen kann die Asymmetrie der GesprächspartnerInnen jedoch praktisch im pädagogischen Diskurs (vgl. RICHTER 1991) aufgehoben werden, indem die formalen Diskursvoraussetzungen jeweils thematisiert und erläutert werden. Ein solcher „Diskurs unter Anleitung“ ist darauf angewiesen, dass die GesprächspartnerInnen grundsätzlich bereit sind, unterschiedliche Kompetenzen zu akzeptieren, ohne dass damit festgeschrieben wäre, wer fragt und wer antwortet.

### **Dialogische Auswertung: Kommunikative und argumentative Validierung**

Der Grundgedanke des pädagogischen Diskurses betrifft nicht nur die Erhebungssituation in der Handlungspausenforschung, sondern auch die Auswertung des erhobenen Gesprächsmaterials. Er wirft nämlich die Frage auf, ob es grundsätzlich legitim ist, Gespräche zu deuten, ohne den GesprächspartnerInnen die Möglichkeit zur Stellungnahme oder Korrektur zu geben.

Die Handlungspausenforschung geht davon aus, dass auch Bildungs- und SozialwissenschaftlerInnen 'die anderen' nicht besser verstehen als diese sich selbst - anders als es beispielsweise der Anspruch der objektiven Hermeneutik impliziert. Die Methode betont daher, mit Deutungen nicht an denen vorbeigehen zu können, mit denen Gespräche geführt werden. In bezug auf die Datenauswertung ist folglich die ausschließliche bzw. abschließende Deutung einer Äußerung hinsichtlich ihrer Richtigkeit, Wahrheit und Wahrhaftigkeit durch die Forschenden nicht möglich. Gleichwohl hält die Handlungspausenforschung daran fest, dass - ebenso wie in Alltagsgesprächen - jede Datenauswertung immer Elemente des Objektivierens in sich birgt. Die objektivierenden Elemente können nur zurückgenommen werden, indem die interpretierten, d. h. "verstehend zugerichteten" Daten nicht einfach als Definitionen über objektives Verhalten, sondern zur weiteren Klärung eingebracht werden. Im Rahmen der Handlungspausenforschung werden deshalb die Transkripte an die GesprächspartnerInnen zurückgegeben, um ihnen die Möglichkeit zu geben, Korrekturen, Änderungen und Ergänzungen im Hinblick auf eine öffentliche Verwendung vorzunehmen. Dieses Verfahren wird auch als „kommunikative Validierung“ bezeichnet (vgl. TERHART 2000, S. 166).<sup>12</sup>

Die Auswertung des Transkripts unterliegt dann, da sie Interpretationen und Meinungen der Forschenden enthält, nicht demselben ‚Validierungszwang‘ seitens der GesprächspartnerInnen wie das Transkript. Wohl aber geht es darum, die Akzeptanz der Auswertung als Grundlage für weitere Gespräche miteinander und/oder in der Öffentlichkeit herzustellen. Soweit bezüglich der Auswertung Einwände erhoben werden, muss in weiteren Diskussionen geklärt werden, welche Interpretation angemessen ist. Für den Fall, dass darüber kein Konsens herstellbar ist, kann ein fairer Kompromiss angestrebt (indem z. B. unterschiedliche Interpretationen berücksichtigt werden) oder auf die Verwendung des Gesprächsauszugs verzichtet werden. Dieses Verfahren ist bereits als „argumentative Validierung“ bekannt (TERHART 2000, S. 166).

Die Auswertung der Gespräche in der Handlungspausenforschung dient insgesamt der Verdichtung von Argumenten, die in der Öffentlichkeit diskutierbar sind. Wie in „sokratischen Gesprächen“ (vgl. KROHN u. a. 1989; HORSTER 1994) und in den Interviews

---

12 Vgl. auch FUCHS' Überlegungen zur „Rückgebbarkeit“ von Interpretationen und seine Erörterung der Fragen von Veröffentlichungsrechten (1984, S. 188).

von BELLAH u. a. (1986) geht es darum, individuelle Bildungsprozesse zu generalisieren. Wie bei jeder qualitativen Forschung stellt sich dabei das Problem der Verallgemeinerbarkeit. Jedoch geht es nicht darum, eine quantitative Repräsentativität der Aussagen herzustellen. Statt dessen sind die Äußerungen als für die Öffentlichkeit bestimmte Argumente authentisch und damit auf Verständigung angelegt. Somit wird es überflüssig, gleichlautende Äußerungen in möglichst großer Zahl zu sammeln, denn „die Qualität eines Arguments ist hinsichtlich der in ihm enthaltenen Geltungsansprüche nicht auf quantitative Signifikanz angewiesen“ (ARLT-NIEDECKEN 1994, S. 7).

Wichtig ist aber die Unterscheidung zwischen Äußerungen und Argumenten. Das Textmaterial kann eine Fülle an Äußerungen enthalten, die allgemeineren Charakters sind. Unter einem Argument wird aber darüber hinaus eine - wie gut auch immer - *begründete* Äußerung verstanden. Die Herkunft eines Arguments ist dabei nur insofern wichtig, als klar gemacht wird, dass man sich über ein öffentlich relevantes unterhält. Seine genaue, personale Urheberschaft ist nicht entscheidend, weil es einer handlungsentlasteten Gesprächssituation entstammt und somit über die Situation hinausweist. Die Auswertungsmethode soll somit ermöglichen, das Argument in einer Aussage ernst zu nehmen, ohne seine Geltung von der Identität seines Autors abhängig zu machen. D. h. die damit verbundenen Ansprüche auf Geltung werden insofern anerkannt, als das Erheben eines Geltungsanspruchs überhaupt legitim ist, und insofern, als es hier um Aussagen geht, über deren objektive Wahrheit, normative Richtigkeit und subjektive Wahrhaftigkeit man reden kann, ohne einem anderen Zwang unterworfen zu sein als dem des besseren Arguments (vgl. RICHTER 1991, S. 148).

Welche praktischen Konsequenzen eine Zustimmung zu oder Ablehnung von Argumenten erzeugen, kann zunächst keinen Einfluss auf deren Geltung haben. Die Handlungspausenforschung macht also das Angebot einer - im Hinblick auf ihre Zielperspektive von Öffentlichkeit - 'künstlichen' Anonymität. Denn in den verschiedensten Formen der Öffentlichkeit kann ein Sprecher nicht immer und nur anonym bleiben, sondern muss seine Wahrhaftigkeit gegebenenfalls unter Beweis stellen. Das fällt aber bereits nicht mehr in den Bereich der Auswertung.<sup>13</sup>

Mit dem Verfahren der argumentativen Validierung soll ein Gesprächsprozess angestoßen werden. Das pädagogische Moment dieser Methode liegt in dem Bemühen, bei der Rationalisierung von Ambivalenzen unterstützend tätig zu werden. Es geht aber weder darum, Widersprüche in Bezug auf Bindung, Verwurzelung, Fremd- und Eigenzuschreibungen abzuwerten oder zu beseitigen, noch darum, Kommunikations- oder gar Persönlichkeitsstörungen aufzudecken. Statt Erzählwidersprüche in der Auswertungsphase deutend zu fixieren, will die Handlungspausenforschung solche zwar ebenso wie die objektive Hermeneutik aufdecken, aber nur, um sie in weiteren Gesprächen gemeinsam mit den Beforschten zu reflektieren. In der Einheit von Gegenstand und Methode ähnelt sie also dialogischen Konzepten: „Generell ist zu den dialogischen Verfahren anzumerken, dass in ihrem Rahmen alles in allem eher das Moment der Erfassung mit dem der Veränderung subjektiver Sinnwelten Hand in Hand geht; dieses Kennzeichen macht sie für pädagogische Forschung insofern besonders attraktiv, als in gewisser Hinsicht das pädagogische Motiv bei dialogischen Verfahren auf sich selbst trifft“ (TERHART 2000, S. 166). Die Handlungspausenforschung ist deshalb

---

13 Siehe dazu ausführlicher den nächsten Abschnitt zur Verwendung.

eine genuin *pädagogische* Methode, weil mit ihr Bildungs- und soziale Prozesse sowohl beschrieben als auch angeregt werden können.

### **Pädagogische Verbindung von Theorie und Praxis: Motivierung zu Bildungsprozessen**

Auch der Vorgang der Datenverwendung ist in der Handlungspausenforschung ein integrierter Bestandteil des pädagogischen Prozesses. Dafür kann u. a. an die Verfahrensweisen der Aktionsforschung und der ökologischen Sozialisationsforschung angeknüpft werden: Das durch die Forschung angesammelte Wissen soll neben seiner wissenschaftlichen Verwendung auch und gerade den GesprächspartnerInnen im Forschungsfeld zugute kommen. Den genannten Methoden geht es dabei nicht allein um ein 'reines' Beschreiben des Forschungsprozesses, sondern auch um Veränderungen durch die Prozessforschung. Bei der Parallelisierung von Forschung und Bildungsarbeit treten zwar einige neue Fragen auf, jedoch sind zwei Grundprobleme qualitativer Forschung gelöst: Die Befragten haben nach den Interviews die Möglichkeit, an ihren Themen weiterzuarbeiten, und die Ergebnisse können auch außerhalb der Fachöffentlichkeit aufgenommen werden (vgl. FUCHS 1984, S. 269).

In Anlehnung daran ist es der Anspruch der Handlungspausenforschung, den Rücklauf der zusammengetragenen Ergebnisse in dieselbe Öffentlichkeit zu gewährleisten, aus der sie stammen, um auf diese Weise zur Herstellung bzw. (Re-)Animierung von Öffentlichkeit zu motivieren, die ihrerseits selbständig und mündig über die Verwendung entscheiden kann. Dazu ist es von äußerster Wichtigkeit, dass die Perspektive einer öffentlichen Verwendung in den Phasen der Erhebung und der Auswertung immer schon vorhanden ist. Gerade weil die interviewten Personen anonym bleiben, kann die betroffene Öffentlichkeit autonom über die Verwendung der Ergebnisse bestimmen, denn die geäußerten Argumente sind hinsichtlich einer öffentlichen Verwendung gewichtiger als ihre Urheberschaft.<sup>14</sup>

Die Handlungspausenforschung übernimmt also Fragestellungen der jeweiligen Öffentlichkeit und bindet sich arbeitsteilig in sie ein. In deutlicher Abgrenzung zur Handlungsforschung basiert das Konzept jedoch darauf, dass Wissenschaft sich nicht unmittelbar praktisch im Forschungsfeld engagieren sollte, um Versprechen zu geben oder einzulösen. 'In Aktion' gehen die Forschenden deshalb nur dann, wenn sie z. B. als BewohnerInnen eines Stadtteils oder StaatsbürgerInnen selbst betroffen sind. Im Gegensatz zu einer *aktivierenden* Forschung ist daher das *motivierende* Gespräch das Spezifikum einer pädagogischen Bildungs- und Sozialforschung. Während die Aktionsforschung den Schritt zur Machtpolitik geht, betont die Handlungspausenforschung die Autonomie der Pädagogik *innerhalb* der politischen Sphäre, indem sie die Möglichkeit eines Forums zur Einübung rationaler Diskurse bietet.

Die Handlungspausenforschung unterstreicht den wechselseitig anerkannten Subjektstatus in der Phase der Datenerhebung wie auch in der Phase der Datenverwendung. Die GesprächspartnerInnen/Interviewten *bleiben* ExpertInnen ihrer Lebenswelt. Im Verfahren der Gesprächsauswertung sieht das Konzept den Wert der Gespräche in den als öffentliche Argumente gemeinten Äußerungen. In Erweiterung üblicher dialogischer Verfahren stellt die Handlungspausenforschung damit einen Versuch dar, die

---

<sup>14</sup> Zum Begriff der Öffentlichkeit und ihrer Relevanz für Bildungsprozesse vgl. RICHTER (1999).

Einsicht in das dialogische Wahrheitsprinzip nicht nur in die Auswertung zu integrieren, sondern darüber hinaus auch in die Erhebung und die Verwendung der Daten.

### Schematische Darstellung der Handlungspausenforschung

Datenerhebung	Datenauswertung	Datenverwendung
wechselseitig anerkannter Subjektstatus <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ermittlung gemeinsamer Fragestellungen und Diskussion öffentlicher Argumente in Form eines handlungsentlasteten Gesprächs: "diskursives Interview"</li> <li>• evtl. Diskurs unter Anleitung: „pädagogischer Diskurs“</li> </ul>	1a objektivierendes Element <ul style="list-style-type: none"> <li>• Transkribierung der Äußerungen und Argumente aus dem diskursiven Interview</li> </ul> 1b wechselseitig anerkannter Subjektstatus <ul style="list-style-type: none"> <li>• kommunikative Validierung</li> </ul> 2a objektivierendes Element <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kommentierung des Transkripts durch die ForscherInnen (Auswertung)</li> </ul> 2b wechselseitig anerkannter Subjektstatus <ul style="list-style-type: none"> <li>• argumentative Validierung</li> </ul>	wechselseitig anerkannter Subjektstatus <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gesprächsangebote auf der Basis der Auswertungen</li> <li>• Motivierung von (kommunaler) Öffentlichkeit</li> <li>• Vermittlung der Ergebnisse in die wissenschaftliche Öffentlichkeit</li> </ul>

Die Handlungspausenforschung konzentriert sich ganz auf den kommunikativen Prozess mit den GesprächspartnerInnen. In Form von Diskursen soll dabei zur Selbstvergewisserung beigetragen und eine rationale Reflexion im Hinblick auf das eigene Selbstverständnis angeregt werden. Sie gründet auf der Annahme, dass kommunikatives Handeln - im Gegensatz zur Verengung auf die teleologische Handlungsdimension in der Moderne - wieder die ursprüngliche, lebensweltliche Einheit der Vernunftmomente aus Zweckerationalem, Normativem und Subjektivem umfasst.

Als eine wissenschaftliche Methode findet die Handlungspausenforschung allerdings ihre Grenze an der Frage, wie in bezug auf die subjektive Welt Rationalität gesichert werden kann. „Vielleicht kann man sagen, dass Subjektives so durch wahrhaftig geäußerte Erlebnissätze repräsentiert wird wie existierende Sachverhalte durch wahre Aussagen und gültige Normen durch gerechtfertigte Sollsätze“ (HABERMAS 1995, Bd. 1, S. 137). Der Ausdruck von Wünschen und Gefühlen bemisst sich demnach ausschließlich „am reflexiven Verhältnis des Sprechers zu seiner Innenwelt“ (ebd., S. 138), d. h. er muss sich als wahrhaftig erweisen. Nun wird aber in den diskursiven Interviews die Anonymität der GesprächspartnerInnen gewahrt, um ihnen die Möglichkeit zu geben - eventuell unter pädagogischer Anleitung - herrschaftsfreie Dialoge einzuüben. Die Forschenden verbürgen sich lediglich für die Authentizität der Argumente, d. h. sie versichern, dass es Personen in der Öffentlichkeit gibt, die diese Argumente vertreten. Selbstverständlich können die GesprächspartnerInnen aus der angebotenen Anonymität heraustreten.

Ein Beispiel für eine partielle und selbstgewählte Aufhebung der Anonymität im Rahmen der Handlungspausenforschung ist das Angebot, Gespräche mit VertreterIn-

nen unterschiedlicher sozialer Gruppen oder Institutionen zu organisieren. Denn ein weiteres Anliegen des Konzeptes besteht darin, Themen als Diskussionsgrundlagen über z. B. subkulturelle Grenzen *hinweg* nahezuzulegen. Der Sinn eines solchen interkulturellen Gesprächs kann beispielsweise darin bestehen, einen Konflikt zu präsentieren; die Konflikt*lösung* bleibt dabei allein den GesprächspartnerInnen überlassen. Das gesamte Konzept hat in seinen praxisrelevanten Anteilen nur dann Sinn, wenn es der Anwesenheit und Tätigkeit der WissenschaftlerInnen in Zukunft nicht mehr bedarf. Die Aufgabe der Forschenden in den interkulturellen Gesprächen besteht in der Zusammenführung der GesprächsteilnehmerInnen und in der Motivierung zu „kooperativen Kontakten“ (SCHÄFER/SIX 1978) durch Anfragen und Nachfragen. Diese Form des Gesprächs ist insofern schon eine Form der (Re-)Animierung von Öffentlichkeit, da in ihm die GesprächspartnerInnen aus der Anonymität der Einzelgespräche hervortreten und gegebene sowie bereits versprachlichte Konflikte im direkten Austausch thematisieren können.

Spätestens die Idee der interkulturellen Gespräche legt nahe, eine politische von einer wissenschaftlichen Dimension der Handlungspausenforschung zu unterscheiden. Zweifelsohne kann die Methode politische - im Sinne von öffentliche - Effekte zeitigen. Diese Effekte können allerdings nicht als eigenständige ‚Wahrheiten‘ angesehen werden, wenn sich die Wissenschaft als kritische Instanz innerhalb der öffentlichen Sphäre begreift. „Die öffentlich agierenden Sozialkritiker können für sich keine quasi-göttliche Überblicksposition ‚von außen‘ reklamieren. Sie sind - ob sie wollen oder nicht - immer auch ‚Zugehörige‘“ (ZIEHE 1992, S. 107). Reflexive Bildungs- und Sozialwissenschaft sollte daher als „public philosophy“ ausgestaltet werden (vgl. BELLAH u. A. 1986, S. 297-307). Dazu müsste sie die metatheoretische Trennung von Theorie und Praxis überwinden. Die Handlungspausenforschung macht einen Vorschlag in diese Richtung: Ziel der Methode ist die Motivierung zu einer (z. B. kommunalen) Öffentlichkeit mittels diskursiver Interviews und deren argumentativer Validierung im Hinblick auf eine öffentliche Verwendung, d. h. der Prozess der Forschung bringt etwas hervor, was die Forschenden im gleichen Schritt feststellen, verbreiten und dadurch weiter anstoßen. Die Handlungspausenforschung macht sich somit das scheinbare Dilemma aller Methoden der Bildungs- und Sozialforschung zunutze, die Ereignisse nicht eindeutig oder abbildhaft erfassen zu können. Sie verläuft prozesshaft und zirkulär, statt fixierend und feststellend. Sie versucht damit, aus der ‚Not‘ der Reflexivität jeder Humanwissenschaft eine ‚Tugend‘ zu machen.

## Literatur

Arlt-Niedecken, Bernd (1994): Pädagogische Sozialforschung als Handlungspausenforschung, Ms., Hamburg.  
Baacke, Dieter (1993): Sozialökologische Ansätze in der Jugendforschung, in: Heinz-Hermann Krüger (Hg.): Handbuch der Jugendforschung, Opladen, S. 135-157.  
Bellah, Robert N. u.a. (1986): Habits of the Heart. Individualism and Commitment in American Life, New York.

Breyvogel, Wilfried (Hg.) (1989): Pädagogische Jugendforschung. Erkenntnisse und Perspektiven, Opladen.  
Bronfenbrenner, Urie (1976): Ökologische Sozialisationsforschung (hrsg. v. Kurt Lüschner), Stuttgart.  
Coelen, Thomas (1996): Pädagogik als „Geständniswissenschaft“? Zum Ort der Erziehung bei Foucault, Frankfurt a. M.

- Foucault, Michel (1989): Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit, Bd. 1, Frankfurt a. M.
- Friedrichs, Jürgen (1973): Methoden empirischer Sozialforschung, Reinbek bei Hamburg.
- Fuchs, Werner (1984): Biographische Forschung. Eine Einführung in Praxis und Methoden, Opladen.
- Haag, Fritz u.a. (1972): Aktionsforschung. Forschungsstrategien, Forschungsfelder und Forschungspläne, München.
- Habermas, Jürgen (1995): Theorie des kommunikativen Handelns, 2 Bde., Frankfurt a. M.
- Horster, Detlef (1994): Das Sokratische Gespräch in Theorie und Praxis, Opladen.
- Kleining, Gerhard (1982): Umriss zu einer Methodologie qualitativer Sozialforschung, in: KZfSS, Jg. 34/1982, S. 224-253.
- Krohn, Dieter u.a. (1989): Das sokratische Gespräch – Ein Symposium, Hamburg.
- Loney, Martin (1983): Community against Government. The British Community Development Project, 1968-78 - a Study of Government Incompetence, London.
- Lüders, Christian (1998): Sozialpädagogische Forschung - was ist das? Eine Annäherung aus der Perspektive qualitativer Sozialforschung, in: Thomas Rauschenbach u. Werner Thole (Hg.): a.a.O., S. 113-131.
- Merkens, Hans (1989): Forschungsmethode, in: Dieter Lenzen (Hg.): Pädagogische Grundbegriffe Bd. 1. Reinbek bei Hamburg, S. 614-632.
- Mollenhauer, Klaus (1998): „Sozialpädagogische Forschung“. Eine thematisch-theoretische Skizze, in: Thomas Rauschenbach u. Werner Thole (Hg.): a.a.O., S. 29-46.
- Müller, C. Wolfgang (1998): Sozialpädagogische Evaluationsforschung. Ansätze und Methoden praxisbezogener Untersuchungen, in: Thomas Rauschenbach u. Werner Thole: a.a.O, S. 157-177.
- Oevermann, Ulrich (1979): Die Methodologie der objektiven Hermeneutik und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften, in: Hans Georg Soeffner (Hg.): Interpretative Verfahren in den Sozialwissenschaften, Stuttgart, S. 352ff.
- Pallasch, Waldemar (1993): Pädagogisches Gesprächstraining. Lern- und Trainingsprogramm zur Vermittlung therapeutischer Gesprächs- und Beratungskompetenz, Weinheim und München.
- Pollock, Friedrich (1955): Gruppenexperiment, Frankfurt a. M.
- Rauschenbach, Thomas/Thole, Werner (1998): Sozialpädagogik - ein Fach ohne Forschungskultur? Einleitende Beobachtungen, in: dies. (Hg.): a.a.O., S. 9-28.
- Rauschenbach, Thomas/Thole, Werner (1998): Sozialpädagogische Forschung. Gegenstand und Funktionen, Bereiche und Methoden, Weinheim und München.
- Richter, Helmut (1991): Der pädagogische Diskurs. Versuch über den pädagogischen Grundgedankengang, in: Helmut Peukert u. Hans Scheuerl (Hg.): Wilhelm Flitner und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert (ZfPäd 26. Beih.), Weinheim und Basel, S. 141-153.
- Richter, Helmut (1998): Sozialpädagogik – Pädagogik des Sozialen. Grundlegungen – Institutionen – Perspektiven der Jugendbildung, Frankfurt a. M.
- Richter, Helmut (1999): Zur Rückgewinnung kommunikativer Macht gegenüber einer gesteuerten Nachfrage, in: Franz Hamburger u. Hans-Uwe Otto (Hg.): Sozialpädagogik und Öffentlichkeit. Systematisierungen zwischen marktorientierter Publizität und sozialer Dienstleistung, Weinheim und München, S. 19-35.
- Richter, Helmut/Coelen, Thomas/Mohr, Elisabeth (1994): Pädagogische Sozialforschung als Handlungspausenforschung, Ms., Hamburg.
- Richter, Helmut/Mohr, Elisabeth/Peters, Lutz (1995): Praxis einer gemeinwesenbezogenen Bildungsarbeit im Forschungsprozess, Ms., Hamburg.
- Schäfer, Bernd/Six, Bernd (1978): Sozialpsychologie des Vorurteils, Stuttgart u. a.
- Schulz von Thun, Friedemann (1994): Miteinander reden, 2 Bde., Reinbek bei Hamburg.
- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview, in: Neue Praxis 3/1983, S. 283-293.
- Terhart, Ewald (2000): Empirische Sozialforschung. Qualitative Verfahren, in: Franz Stimmer (Hg.): Lexikon der Sozialpädagogik und der Sozialarbeit, München und Wien, S. 161-169.
- Witzel, Andreas (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen, Frankfurt a. M. und New York.
- Ziehe, Thomas (1992): Unspektakuläre Zivilisationsgewinne, in: Christel Zahlmann

in: H.-U. Otto/G. Oelerich/H.-G. Micheel (Hg.): Empirische Forschung und Soziale Arbeit © 2003, Ernst Reinhardt Verlag, München/Basel, S. 45-63.

(Hg.): Kommunitarismus in der Diskussion, o.O., S. 102-108.

*Verf.: Prof. Dr. Helmut Richter/Thomas Coelen/Elisabeth Mohr/Lutz Peters, Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Institut für Sozialpädagogik, Freizeitpädagogik und Erwachsenenbildung, Joseph-Carlebach-Platz 1, 20146 Hamburg.*