



## Action Research: Kurt Lewins Modell der Praxisforschung

Ein Fundstück für die Hochschuldidaktik?

von: Langemeyer, Ines

DOI: 10.3278/6004665w006

Erscheinungsjahr: 2020

**Schlagworte:** Action Research, Hochschulbildungsforschung, Praxisforschung, hochschuldidaktische Entwicklung

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:



Creative Commons Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International Lizenz  
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

# Action Research: Kurt Lewins Modell der Praxisforschung – ein Fundstück für die Hochschuldidaktik?

INES LANGEMEYER

## Abstract

Der *action research*-Ansatz von Kurt Lewin stellt einen Typ von Praxisforschung dar, der für die Hochschuldidaktik und die Hochschulbildungsforschung von größter Bedeutung ist. Seine Einsichten und Vorteile sind auch durch die momentan prominentere Praxisforschung des Design-Based-Research-Ansatzes nicht abgedeckt. Der Beitrag erläutert die Grundlagen und die wichtigsten methodischen Züge von *action research* und erklärt, wie Lewin dabei die Frage der Verantwortung und die Verbindung zwischen Wissenschaft, Praxis und Politik thematisiert.

## Gliederung

|   |   |    |
|---|---|----|
| 1 | Einleitung .....  | 53 |
| 2 | Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen <i>action research</i> und dem Design-Based-Research-Ansatz ..... | 56 |
| 3 | Hochschulbildung und hochschuldidaktische Entwicklung .....   | 61 |
| 4 | Fazit .....   | 62 |
|   | Literatur .....   | 62 |
|   | Autorin .....   | 63 |

## 1 Einleitung

Kurt Lewin (1890–1947), der durch seine Forschung in Berlin und in den USA ein außergewöhnliches Werk hinterlassen hat, wird in der deutschsprachigen Hochschuldidaktik wenig beachtet. Auf den ersten Blick mag dies nicht verwunderlich sein. Er war kein Didaktiker und kein Pädagoge. Er untersuchte allgemein-psychologische Fragen wie den Willen, Motivation, Aufmerksamkeit und das Verhalten in Abhängigkeit von Situationen drohender Strafe oder Belohnung und setzte sich vor dem Hintergrund eigener experimenteller Forschung mit grundlegenden Fragen der Wissenschaftstheorie auseinander. Nachdem er in seiner ersten Schaffensperiode vor allem die Phänomenologie, den Neukantianismus Cassirers und die Gestaltpsychologie (Zeitgenossen waren Koffka, Wertheimer, Vygotskij) für seine Fragen fruchtbar machte, wendete er sich ab den 1930er-Jahren nach seiner Flucht aus Nazi-

deutschland in die USA verstärkt Themen der Demokratieerziehung zu. Heute gilt er als Begründer der Sozial-, Organisations- und Wirtschaftspsychologie sowie der Gruppendynamikforschung. Neben diesen Verdiensten ist Lewin aber auch für die Grundlegung und die betriebliche Umsetzung von *action research* zentral.

Dieser Ansatz – im Deutschen als „Aktionsforschung“ übersetzt – hat durchaus Ähnlichkeiten mit dem (heute eher bekannten) Design-Based-Research-Ansatz und verschiedenen anderen Strömungen, die Wissenschaft und Praxis zusammenbringen (s. z. B. das Themenheft 33 „Entwicklungsbezogene (Praxis-)Forschung“ der Zeitschrift *bwp@*, 2018, in dem Lewin allerdings nur einmal erwähnt wird, oder das Sonderheft zum Verhältnis von „*action research*“ und „*activity theory*“ von *Mind, Culture, and Activity*, 2011). Die Verbindung von Forschung und Praxis wird also nach wie vor gesucht, weshalb verwunderlich ist, dass etwa seit den 1990ern die Weiterentwicklung von *action research* und die Rezeption Lewins abbricht. Aktionsforschung genoss lange Zeit internationale Anerkennung in der Lehrer\*innenbildung (Carr/Kemmnis, 1986; Noffke/Somekh 2009; Altrichter/Posch 2006) und in betrieblichen Kontexten (s. z. B. die Zeitschrift *International Journal of Action Research*). Weltweit gibt es *action research*-Ansätze im Bereich der Hochschulbildung, die sich wie Zuber-Skerritt (2013) oder Campbell und Norten (2007) auch explizit auf Lewins Theorie beziehen. Trotz vieler Ehrungen aus unterschiedlichen Feldern und Disziplinen sind seine Schriften in der Psychologie, der Pädagogik und der Soziologie derzeit jedoch nicht mehr ‚en vogue‘, ja dem wissenschaftlichen Nachwuchs meist sogar gänzlich unbekannt. In der Psychologie erfährt sein Ansatz vor allem durch die Persönlichkeits-System-Interaktionen-Forschung von Julius Kuhl (2001) eine Fortführung.

Dieser Beitrag zeigt einige zentrale Facetten von Lewins Denken und seiner Herangehensweise auf, die zur Professionalisierung der Hochschuldidaktik beitragen können. Er stellt heraus, wie wissenschaftliche Forschung und Professionalisierung von Praktiker\*innen eine enge Verbindung eingehen können, insbesondere über die sprachliche Ebene der Reflexion von Praxis (vgl. dazu Scharlau 2019; Langemeyer, 2019a). Deshalb geht es im Folgenden nicht um Anwendungen von Lewins Theorie, sondern darum, wie handlungspraktische, ethische, psychologische und wissenschaftstheoretische Fragen hier zusammenspielen.

Nach Lewin ist *action research* einerseits ein Prozess, um die Praxis von „*social action bodies*“, also Organisationen oder Teams, zu verändern. Andererseits zielt diese Forschung auch darauf ab, neue wissenschaftliche Erkenntnisse zutage zu fördern. Dies ist nicht nur ein glücklicher Zufall, nebenbei, wenn Praxis verändert wird. Es geht vielmehr darum, dass die Wissenschaft nicht zu einer Technokratie verkümmert. Deshalb wäre es nach Lewin notwendig, „*action, research and training*“, also „Aktion, Forschung und Training als ein Dreieck“ zusammenzudenken (1946/ 2009, S. 256). Alle drei Bereiche sollten beständig im gegenseitigen Interesse in Beziehung gesetzt werden, und zwar so, dass in diesem Dreieck Analyse, Kritik und Reflexion im Handeln real und produktiv werden. Lewins Engagement richtete sich damals

gegen Antisemitismus, gegen Ausgrenzungen von Minderheiten und für die Demokratisierung des betrieblichen Managements in den USA.

Im selben Zuge, wie er auf die Einheit von Aktion, Forschung und Training eingeht, weist Lewin auch die Vorstellung zurück, dass wissenschaftliche Erkenntnis aus Fakten, Formeln und Gesetzen automatisch zu den richtigen praktischen Schlussfolgerungen führen könnte. Dies sei bspw. bei den „Gruppen, die an der Macht sind“, ein Problem:

„Diese Menschen lassen sich auf allen Stufen des Managements finden [...]. Irgendwie scheinen sie alle von der Furcht besessen zu sein, sie könnten nicht tun, was sie tun wollen, wenn sie und andere die Fakten wirklich kennen würden.“ (Lewin 1946/2009, S. 257)

Lewin war deshalb darauf bedacht, „den Unterschied zwischen der Ermittlung von Fakten und politischen Maßnahmen“ (1946/2009, S. 257) deutlich zu machen. Fakten zu generieren und zu prüfen, sei also nicht mit politischem Handeln zu verwechseln. Über sie zu verfügen, sei wichtig, führe aber nicht notwendig dazu, dass die richtigen Gesetze erlassen und vernünftige Programme beschlossen werden. Deshalb wies er zugleich darauf hin, dass die Wissenschaft „sorgfältig die Verfahren zu untersuchen [habe], durch die die Faktenprüfung der sozialen Maschinerie der Gesetzgebung zuzuführen ist, um demokratische Wirkungen zu haben“ (ebd.). Hieran erkennt man, dass Lewin Wissenschaft nicht als eine per se unpolitische oder wertfreie Form der Wissenserzeugung versteht, sondern ihre jeweilige Rolle im Hinblick auf die demokratische Gestaltung der gesellschaftlichen Bereiche hinterfragte.

Fakten unkritisch ‚sprechen‘ und ‚bestimmen‘ zu lassen, sei keineswegs ein ‚sicherer‘ Weg, um einer politischen Vereinnahmung von wissenschaftlichen Expertisen oder Befunden für unmenschliche Ziele vorzubeugen, und entsprechend nicht vernünftig. Erkenntnisse der Wissenschaft seien in Bezug auf praktische Handlungsentscheidungen und politische Zwecke nicht eindeutig. So gibt es „[u]nglücklicherweise [...] in den sozialen Gesetzmäßigkeiten und in der Sozialwissenschaft nichts, das den Praktiker in Richtung auf das Gute zwingt“ (1946/2009, S. 258). Und er fügte warnend hinzu:

„Science gives more freedom and power to both, the doctor and the murderer, to democracy and Fascism“ (1946/1997, 150).<sup>1</sup>

Wissenschaftliche Erkenntnisse verorten sich nach Lewin also auf einer anderen Karte als politische Ziele. Wissenschaft ist demnach keine Instanz, die *über* politischen und ethischen Entscheidungen steht, woraus folgt, dass die Verantwortung, die Forscher\*innen als Gesellschaftsmitglieder tragen, sich nicht an ‚die‘ Wissenschaft delegieren lässt. Verantwortung bleibt ein subjektgebundenes Moment innerhalb jeder Praxis – sei es eine wissenschaftliche, eine politische oder eine leitende

<sup>1</sup> „Die Wissenschaft gibt beiden, dem Arzt und dem Mörder, der Demokratie und dem Faschismus, mehr Freiheit und Macht.“ (Eigene Übers.) In der deutschen Übersetzung von 2009 heißt es: „Die Wissenschaft gibt sowohl dem Täter wie dem Opfer, der Demokratie wie dem Faschismus mehr Freiheit und Macht.“ (1946/2009, S. 258)

Praxis. Deshalb wäre es für die Sozialwissenschaftler\*innen wichtig zu erkennen, wo ihre eigene Verantwortung innerhalb der jeweiligen gesellschaftspolitischen Situation liegt, um darin demokratische Verhältnisse, Gerechtigkeit, Menschlichkeit etc. herzustellen, zu stützen und zu fördern (ebd.).

Unter diesen Vorzeichen steht jene Einheit von Aktion, Forschung und Training im Zentrum von Lewins Ansatz. Sie in dieser Einheit zu verändern, umfasst dabei Lernen (insbesondere auch Lernen durch Forschen, Experimentieren, Probieren) wie auch die Veränderung der eigenen Persönlichkeitsstrukturen und der Alltagskultur. Dies ist bei Lewin keine Setzung, die er mit einer gewissen Beliebigkeit auch anders hätte vornehmen können. Warum dies so ist, wird im Folgenden noch genauer dargelegt. Dies lässt sich zugleich durch einen Vergleich verdeutlichen, indem *action research* dem Design-Based-Research -Ansatz (DBR-Ansatz) gegenübergestellt wird.

## 2 Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen *action research* und dem Design-Based-Research-Ansatz

Wenn man die gegenwärtig besser bekannte Strömung des DBR-Ansatzes mit dem Lewinschen vergleicht, so erkennt man leicht Gemeinsamkeiten. Wie Gabi Reinmann (2019, S. 129 f.) schreibt, versteht sich der DBR-Ansatz – ähnlich wie Lewin den seinigen – als eine Art „nutzeninspirierte Grundlagenforschung“ bzw. eine „grundlagenorientierte Anwendungsforschung“, denn es werde damit „sowohl ein konzeptioneller als auch ein instrumenteller Nutzen angestrebt“. Reinmann betont, dass eine Gemeinsamkeit von DBR und dem *Scholarship-of-Teaching-and-Learning*-Ansatz (SoTL) sei, dass er Forschung in den Dienst der Professionalisierung des Einzelnen stelle: „Expertise hat, wer sich selbst reflektiert, Problemlösewissen aufbaut, damit fähig ist, auch künftige Lehrsituationen zu bewältigen, und das Bedürfnis hat, noch wirksamer zu werden“ (2019, S. 134; vgl. Kreber 2002, S. 13). Reinmann sieht dadurch im DBR eine Gegenposition zu Forschungsansätzen, die bevorzugt mit einer großen Zahl von Proband\*innen Fragen wie etwa die Qualität in der Hochschullehre standardisiert erforschen. Der DBR distanzieren sich von diesem Forschungstyp, und zwar deshalb, weil er dagegen eine „methodische Offenheit postuliert“ (Reinmann 2019, S. 137). Er will dabei „die Einheit von Erkennen und Verändern“ bewahren und „das Modellieren (im Sinne von Entwerfen, Konstruieren, Pilotieren) ins Zentrum rücken, was Entscheidungen für oder gegen bestimmte Methoden lenkt“ (ebd.). Der DBR brauche dazu wie jeder Modellierer mehrere Iterationen, um das Ergebnis zu verbessern. Ergänzend dazu stellt Reinmann Vorteile qualitativer Forschungsmethoden, etwa der Autoethnografie (auch als Teil des SoTL), heraus, da auf diese Weise „wissenschaftlich relevante Ergebnisse mit einem lokalen Nutzen infolge des Modellierens von Interventionen für die (eigene) Lehre“ und dem „notwendigen Moment der Selbstreflexivität“ verschränkt würden (ebd., S. 143).

Alle hier angesprochenen Fragen (Selbstreflexion im Forschungs- und Entwicklungsprozess, Methodenwahl, Offenheit des Forschungsprozesses und Wissenschafts-

verständnis) sind bedeutsam für jede Praxisforschung, insofern finden sich selbige auch im lewinschen Ansatz wieder. Allerdings geht letzterer sie anders an und bewertet auch die methodische Hinwendung zum Einzelfall etwas anders, was genauer zu zeigen ist. Dazu sind folgende Überlegungen wichtig:

1. Bewahrt man beim wissenschaftlichen Vorgehen die Einheit von Erkennen und Verändern, ist zu klären, welche Fälle bedeutsam sind: Welche Veränderungen im Feld der Praxis sind z. B. günstig, sinnvoll bzw. sogar notwendig, um nicht nur zu Lösungen zu kommen, sondern auch, um daran wissenschaftliche Erkenntnisse zutage zu fördern? Dies zu klären, ist wichtig im Hinblick auf die angestrebten wissenschaftlichen Grundlagen, die mit der Praxisforschung bzw. mit Aktionsforschung im Besonderen entstehen sollen.
2. Wie kann und muss in diesem Rahmen die Selbstreflexion geführt werden? Was sind Ressourcen und Mittel dieser Selbstreflexion und welchen Einfluss haben sie auf die reflexiv gewonnene Erkenntnis?
3. Wie ist die politische und ethische Verantwortung innerhalb der (Praxis-)Forschung genau zu verstehen? Ist sie aufgrund der postulierten Wertfreiheit der Wissenschaft eine getrennt von ihr zu beantwortende Frage oder ist sie ein Teil von professioneller Expertise? Anders gefragt: Wie scharf trennen sich Wissenschaft und professionelle Expertise bei der politischen und ethischen Verantwortung?

Ad 1: Bei Lewin ist das Prinzip der Einheit von Erkennen und Verändern in der „genetischen“ bzw. „konstruktiven anstelle der klassifizierenden Methode“ zu finden (1942/2012, S.102). Bei dieser Methode geht es um Folgendes: „Genetisch“ (auch „konditional-genetisch“) meint das Erfassen eines Gegenstands im konkreten Entstehungs- oder Entwicklungsprozess, wobei die Bedingungen (Konditionen) ganzheitlich mit erfasst werden, während das „Klassifizieren“ einen Gegenstand zeit- und kontextlos nur nach seinem An-Sich-Sein (seinen wahrnehmbaren Eigenschaften) einordnet. Klassifizierungen sind nützlich, will man z. B. die Verbreitung eines Phänomens bzw. die Wahrscheinlichkeit seines Auftretens bestimmen. Lewin beabsichtigt jedoch mit seinem Ansatz etwas anderes. Er will z. B. hinsichtlich des Lernens nicht feststellen, in wie vielen Fällen eine bestimmte Anzahl von Aufgaben (abgestuft nach Schwierigkeitsgraden) gelöst wurde, sondern im Einzelfall entscheiden können, ob und inwiefern sich in einem Prozess ganz konkret die „Struktur des Erkenntnisfeldes“ des Lernenden verändert hat und, eventuell damit zusammenhängend, seine „Bedürfnisse oder Motivationen“ andere geworden sind (S.116; S.124). Dieses Erkenntnisinteresse lässt sich am Beispiel eines Stadtplans veranschaulichen: Wer einen Plan besitzt und lesen kann, kann auch unbekannte Wege finden. Wer also die Fähigkeit erwirbt, sich an Plänen orientieren zu können, verändert die Struktur seines Erkenntnisfeldes (seines Horizonts), in dem nun weitere Handlungen und Erkenntnisse möglich sind. Hingegen bleibt die Frage, wohin jemand gehen möchte, davon möglicherweise relativ unabhängig: etwa ob ihn der Hunger zu einem Imbiss bewegt oder das Bedürfnis, sich dort mit einem Freund zu treffen. Re-

konstruiert man einen konkreten Einzelfall, so geht es mit Lewin darum, ob jemand durch ein neues Ziel darauf kommt, dass es erstrebenswerte Fähigkeiten gibt, sodass die Person sie erlernen möchte, oder ob jemand umgekehrt durch das Erlernen dieser Fähigkeit sich neue Ziele setzt. Freilich wäre dies nur ein Ausschnitt aus einer Analyse, wie sie Lewin vorschwebt. Sie wäre eingebunden in Untersuchungen etwa über den Schulalltag oder über die familiären Beziehungen und auf konkrete Probleme des Lernens ausgerichtet. Wichtig ist, dass die „konditional-genetische“ bzw. „konstruktive Methode“ dabei den individuellen Fall präzise „mit Hilfe einiger weniger ‚Konstruktionselemente‘“ (S. 103) fasst, die das Wesentliche eines Gesamtgeschehens ausmachen. Dies mag im Einzelnen etwa den „psychologischen ‚Ort‘“ (z. B.: Wo sieht sich jemand?) oder die „psychologische ‚Kraft‘“ (z. B.: Was ist bedeutsam für jemanden?) betreffen. Der Unterschied zur klassifizierenden Beobachtung ist zumindest der, dass die eher verborgenen Konstruktionselemente eines Falles schnell in der schlichten Feststellung von Klassifikationsmerkmalen übersehen werden (insbesondere, weil die subjektiven Formen der Realitätsverarbeitung oftmals nicht in die Forschung miteinbezogen werden). Orientieren sich Forscher\*innen an einem einmaligen, oberflächlichen Erscheinungsbild, kann es leicht zu falschen Zuordnungen kommen. Welche Verbindungen oder Beziehungen im Prozess der Veränderung bei einem Fall tatsächlich relevant gewesen sind, ist fürs Klassifizieren häufig nicht von Belang. Klassifikationssysteme verleiten zudem bei Schlussfolgerungen zu Tautologien: ‚Intelligente Menschen handeln intelligent, weil sie intelligent sind‘, während die konditional-genetische Methode nicht vorab von solchen Allgemeinbestimmungen ausgeht, sondern die Situation eines Geschehens möglichst vollständig zu erfassen versucht. Aus diesem Grund geht es bei *action research* auch um das Einholen der verschiedenen Perspektiven beteiligter Akteur\*innen und nicht nur um einen einzigen Beobachtungsstandpunkt. Wissenschaftstheoretisch sieht Lewin mit der konditional-genetischen Methode „die Kluft zwischen dem Allgemeinen und dem Besonderen, zwischen Gesetzen und Individualunterschieden, [überbrückt]“ (ebd., S. 103).

Im Folgenden ist zu klären, warum und wieso dies etwas mit der Einheit von Erkennen und Verändern zu tun hat und für eine Hochschulbildungsforschung bedeutsam ist. Lewin hebt hervor, dass sich eine Beobachtung von menschlichem Verhalten (wie Lehren und Lernen) nicht „physikalisch“ verstehen lässt, denn psychologisch sei das Verhalten immer davon abhängig, wie das Individuum die jeweilige Situation, in der es sich verhält, interpretiert. Diese Person-Umwelt-Beziehung sei entscheidend und dürfe nicht durch die Methode der Untersuchung auseinandergerissen werden. Das psychologisch Relevante passiere nicht nur durch Einflüsse aus der Umgebung, auf die dann eine Person reagiere, sondern dann, wenn sich subjektive Deutungen einer Situation bilden oder ändern. Hier ändere sich sowohl emotional-motivational als auch kognitiv, wie sich jemand zu vorgefundenen Handlungsmöglichkeiten positioniert und welche er oder sie ergreift. Deshalb geht es beim empirischen Erfassen psychologischer Phänomene für Lewin nicht darum, bloß einwirkende Situationsbedingungen zu messen, so, wie sie von einem Beobach-

ter-Standpunkt aus erscheinen. Die Erkenntnis bzw. die Forschung müsse darauf gerichtet sein, das Geschehen in seinen wesentlichen Momenten, d.h. seinen wirkenden Kräften, exakt zu erfassen. Dafür dürfe man jedoch nicht an oberflächlichen Erscheinungsformen hängen bleiben. Lewin erkennt, dass klarere Vorstellungen auch klarere Begriffe benötigen. Diese lassen sich nicht bilden, indem man Durchschnittswerte aus einer Vielzahl gemessener Fälle berechnet, weil man hier das historisch Besondere mit dem Gesetzmäßigen vermischen und verwechseln würde:

„Man vergisst, dass es ‚Durchschnittssituationen‘ schlechterdings nicht gibt, so wenig wie es ein Durchschnittskind gibt.“ (1931/1981, S. 268)

Insofern sei das unüberlegte Messen von einzelnen Einflussfaktoren unsinnig. Wichtig sei die „Gesamtstruktur“ (ebd., S. 269). Und d.h., dass die Untersuchung Teile und Ganzes einer Situation wie auch die konkrete Beziehung zwischen Person und Umwelt nicht auseinanderreißen darf (ebd., S. 270). In diesem Sinne sei es in der empirischen Forschung wichtig, nicht Aspekte des Individuums *völlig abgetrennt* von der Seite der Umwelt zu klassifizieren und entsprechend nicht die lebenswirkliche Gesamtsituation künstlich auf wenige Aspekte zu reduzieren. Vielmehr solle die Forschung unterschiedliche reale Situationen als Gesamtgebilde erfassen und sie systematisch variieren (ebd., S. 259 ff.). Nur dadurch würden die wesentlichen Zusammenhänge für bestimmte psychologische Prozesse wie etwa Lernen und Lehren erkennbar.

Dieses Iterieren ist, insofern es sich auf eine Variation der *Gesamtsituation* bezieht, ein anderes Vorgehen als das des Modellierens, wie es der DBR-Ansatz beschreibt. Letzterer arbeitet vor allem praktisch an vorab definierten Objekten, die neu entworfen, in der Praxis neu pilotiert und neu konstruiert werden. Bei Lewin steht mindestens gleichwertig im Vordergrund, dass von den Praktikern im Sinne einer neuen Handlungsfähigkeit ganzheitlich erfasst wird, was in einem Prozess eine Einheit, einen Zusammenhang darstellt, was sich nicht beliebig in Einzelheiten oder Teile auseinanderreißen lässt.

Ad 2.: Lewins Ansatz klammert daher die Perspektiven der Handelnden in einem Feld nicht aus, sondern macht gerade sie zum Gegenstand psychologischer Forschung. Selbstreflexion kann daher mit der „konstruktiven“ bzw. „konditional-genetischen Methode“ verbessert werden. Zum einen sind Faktensuche und Faktenprüfung (*fact finding* = Was ist der Fall?) dabei ein notwendiges Korrektiv, um bei der gemeinsamen Lösung von konkreten Problemen oder bei der gemeinsamen Veränderung bestehender Praxis nicht von falschen Prämissen auszugehen. Die Handelnden brauchen eine gemeinsam geteilte Sichtweise, wenn sie Problemlösungen erarbeiten. Zum anderen muss aber der Forschungsprozess weitergehen, über dieses Feststellen von Fakten hinaus. Ist ‚unser‘ Forschungsgegenstand die eigene Handlungssituation, dann hängt ‚unsere‘ Wahrnehmung mit diesem Gegenstand eng zusammen. Der Einfluss, dass ‚wir‘ in einer Handlungssituation in einer bestimmten subjektiven Lage mit bestimmten Interessen und Wünschen sind, lässt sich bei der Erkenntnissuche nicht ausschalten.



Lewins frühe phänomenologische Arbeit zur Wahrnehmung aus dem Jahr 1917 (2009, S. 27–35) kann dieses Problem weiter veranschaulichen. Herrscht Frieden, so kann eine Landschaft ein für die Betrachter\*innen nach allen Seiten offenes Gebilde sein. Man kann in ihr in alle Richtungen wandern und kontemplativ sich von ihrer Schönheit von allen Seiten bezaubern lassen. Im Krieg verändert sich jedoch die Wahrnehmung, obwohl die Landschaft noch dieselbe ist. Nun stellt sich die Frage, aus welcher Richtung der Feind anrücken wird. Man orientiert sich daran, wo es Rückzugsmöglichkeiten und Schutz gibt, aber auch, wo ein Hinterhalt gefährlich werden könnte. Auf einmal gibt es in der Landschaft ein Vorne und ein Hinten. Mit dieser Metareflexion der Wahrnehmungspsychologie wird deutlich, wie objektive Bedingungen und subjektive Standpunkte (etwa von gegeneinander kämpfenden Truppen) in einer systematischen Analyse zusammengebracht werden müssen. Die Perspektiven, die objektive Bedingungen subjektiv unterschiedlich akzentuieren und interpretieren, sind in der jeweiligen Situation unauflöslich: Das eine wird durch das andere erklärt.

Mit Lewins Ansatz können wir daher aus dem Geschehen heraus eine wissenschaftliche Distanz dazu erarbeiten, ohne beim Verallgemeinern der Perspektiven von dem Gesamtzusammenhang von Standpunkt und Perspektive zu abstrahieren. Um das Handeln einer anderen Person im Verhältnis zur eigenen zu verstehen, braucht man nicht nur Beobachtungen, was jemand tut, sondern auch ein Verständnis von der jeweiligen Situation des anderen, der bzw. die mit ‚mir‘ in Interaktion steht. Dies ist für den Zugang zu Lehr-Lernbeziehungen essenziell.

Damit tritt die Unterscheidung zwischen ‚subjektiv‘ und ‚objektiv‘ in den Hintergrund, während die zwischen oberflächlichem Schein und dem tatsächlichen Zusammenhang in den Vordergrund kommt. Zu erkennen ist, welche Kräfte in diesem Gefüge tatsächlich wirken und wie sie in der Interaktion mit anderen veränderbar sind. Daraus ergibt sich die Besonderheit der Aktionsforschung, bei der die Erkenntnisuche direkt mit dem Denken *im* Handeln in Verbindung steht.

Das erkenntnispraktische Problem ist dabei die Distanz zu dem, was einem selbstverständlich ist und was zu einem gewissen Grad unreflektiert als ‚normal‘ gilt. Durch Forschung, die sich einem Problem der Praxis zuwendet, wird die Möglichkeit erschlossen, den einzelnen Bestandteilen der Praxis die Natürlichkeit und Selbstverständlichkeit zu nehmen und die jeweilige Alltagssichtweise als Symptom für eine tiefer liegende Problematik zu hinterfragen. Dies wirft auch die Frage der Verantwortung auf: Welche Einsichten werden aufgrund der Zuschreibung und der Übernahme von Verantwortung akzeptiert oder abgewehrt?

Ad. 3: Für die Entscheidbarkeit von verantwortungsvollen gesellschaftlichen Fragen muss nach Lewin ein Wissen zur Verfügung stehen, das z. B. zuverlässig den Rahmen und die Bedingungen erklärt, wie „man eine soziale Situation so verändern [kann], dass keine Gegenkräfte erzeugt werden, die so groß sind, dass sie den Erfolg vernichten“ (1946/2009, S. 246). Unter diesem Gesichtspunkt ist bedeutsam, dass nicht von den konkret handelnden Subjekten, ihrer Situation und ihren Beweggründen abstrahiert wird.

Man könnte es daher auch so formulieren, dass Verantwortung aus Lewins Sicht aufs Engste mit der Wahrnehmungs- und Erkenntnisperspektive der Handelnden zusammenhängt. Diese ist allerdings nicht psychologisch als irgendeine stabile innere Eigenschaft vorab festgelegt. Sie ist von der Situation, ihren Freiheitsgraden und Zwängen, ebenso bestimmt wie von der Art und Weise, wie sich jemand zu dieser Situation ins Verhältnis setzt. Je mehr man aber verschiedene Perspektiven (eigene wie andere) in den Blick zu nehmen vermag, umso eher lassen sich Wirkungen des eigenen Verhaltens und auch nicht-intendierte Nebenfolgen vorhersehen. Gerade im Bereich der Bildungsarbeit ist diese Einsicht grundlegend. Damit sind Wissenschaft und professionelle Expertise zwar nicht identisch, aber beeinflussen sich gegenseitig – ein Wechselverhältnis, das insbesondere mit der Aktionsforschung angestrebt wird.

### 3 Hochschulbildung und hochschuldidaktische Entwicklung

Vor diesem Hintergrund lässt sich nun Lewin für die Hochschuldidaktik gewinnen. Nicht nur für die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden, sondern auch für die Organisationsentwicklung der Hochschule ist sein Denken weiterführend. Die wissenschaftlich durchdrungene Praxiserfahrung im *action research*-Ansatz ist nicht nur und auch nicht in erster Linie als individueller Erfahrungsschatz bedeutsam, sondern soll in einem umfassenden Veränderungsprozess eines Betriebs, eines Teams, einer Abteilung etc. lebendig und real werden. Hier, im größeren Zusammenhang einer Organisation, kann sich auch bei jedem Einzelnen ein Bedürfnis nach eigener Veränderung und nach gemeinsamer kritischer und umfassender Einsicht in Zusammenhänge und in die eigene Verantwortung darin entwickeln. Nicht allein, weil sie sich in dem Rahmen von „*action, research, and training*“ als nützlich erweist, sondern auch, weil sie in der gesellschaftlichen Praxis zu einer bestimmten gemeinsamen Art zu denken und zu fühlen wird (vgl. Langemeyer, 2015).

Lewin betont, dass Gruppen ohne solche gemeinsamen Erkenntnisprozesse und ohne ein solches Bedürfnis der Bewusstseins-Bildung schnell wieder zu alten Mustern zurückkehren, statt an dem Neuen weiterzuarbeiten. Das Denken und Wahrnehmen des Einzelnen bzw. seiner Gruppe emanzipiert sich erst dann von seinen eigenen Voraussetzungen, wenn ein Verlangen nach etwas Neuem aufkommt und man sich dadurch nicht bedroht sieht. Die Zusammenhänge, über die reflektiert wird, sollen nicht quasi-natürlich als gesetzte, als ganz und gar unveränderliche erscheinen. Die Erkenntnishaltung der Praktiker\*innen soll die Dinge nicht länger als absolut erscheinen lassen, sondern als etwas Veränderliches. Selbst Stabiles lässt sich als Resultat einer Bewegung denken, als ein (vorläufiges) Ergebnis von Kräfteverhältnissen. So wird der Gegenstand in seiner Veränderbarkeit hervorgehoben und für mögliche Entwicklungsprozesse befragbar.

Der Forschung im *action research*-Ansatz weist Lewin deshalb einen Weg für unterschiedliche gesellschaftliche Felder. Dort die Praxis zu analysieren, heißt, sich erstens den Raum jeder Gruppe anzuschauen, zweitens ihr Gruppenverhalten im gesamten sozialen Feld zu erkennen und drittens die Rückwirkungen des Feldes auf den jeweiligen Raum der Gruppe herauszuarbeiten. Dabei geht die Analyse beständig von einer Analyse der Wahrnehmungen über zu einer Analyse des Handelns, vom ‚Subjektiven‘ zum ‚Objektiven‘ und zurück. Dies betrifft sowohl kognitive Strukturen als auch Wertungen (Valenzen), die Emotionen und Motivationen enthalten. Ihre ganzheitliche Wirkung auf die Wahrnehmung, ‚Was ist wichtig?‘ sowie ‚Was hat Vorrang?‘ und ‚Worüber müssen wir gründlicher nachdenken‘ werden thematisiert. Auf diese Weise werden Denk- und Handlungsfähigkeit in eine entwicklungsfähige Beziehung gebracht.

## 4 Fazit

Vom *action research*-Ansatz, wie ihn Lewin ins Leben rief, lässt sich also mehreres für die Hochschuldidaktik gewinnen. Anders als im DBR-Ansatz geht es ihm nicht nur um das iterative Modellieren und Ausprobieren neuer Lösungen, um sie anschließend gemeinsam zu reflektieren. Das Vorgehen von *action research* mag zwar auf den ersten Blick als ähnlich empfunden werden. Doch zielt der lewinsche Ansatz auch auf eine neue wissenschaftliche Bewusstseins-Bildung zur Professionalisierung der Praktiker (vgl. Langemeyer, 2019b). Er zielt auf die kritische Veränderung der Sprache, mit der Erfahrungen gemeinsam reflektiert und neue Lösungen erdacht werden. Es geht damit auch um Gruppenbildung und um Alltagskulturen.

Wie bedeutsam dieser Punkt ist, lässt sich erkennen, wenn man bedenkt, wie stark bereits die Sprache im Feld der Hochschuldidaktik von politischen und ökonomischen Vorgaben vereinnahmt wurde. Höchst fragwürdige Konstrukte (vgl. z. B. Reinmann, 2018) stehen im Zentrum hochschuldidaktischer Diskussionen und Programme. Was sie wie einerseits thematisieren und andererseits verschleiern, wird momentan selten auf den Prüfstand gestellt. Wenn aber auf unreflektierte Weise Kategorien des Denkens aus anderen Feldern importiert und auf die (Hochschul-)Didaktik übertragen werden, verhindert dies meistens die Entwicklung einer eigenen Wissenschaft, einer eigenständigen Professionalisierung und einer nachhaltigen Veränderung von Organisationen. Von Lewin kann die Hochschuldidaktik deshalb lernen, wie man dieses Manko überwindet.

## Literatur

- Altrichter, H./Posch, P. (2006): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. 4. Aufl. Bad Heilbrunn.

- Campbell, A. and Norton, L. (Hrsg.) (2007) *Learning, Teaching and Assessing in Higher Education: Developing Reflective Practice*, Exeter: Learning Matters Ltd.
- Carr, W. and Kemmis, S. (1986) *Becoming Critical: Knowing Through Action Research*, Lewes: Falmer Press.
- Kuhl, J. (2001): *Motivation und Persönlichkeit: Interaktionen psychischer Systeme*. Hogrefe.
- Langemeyer, I. (2015): *Das Wissen der Achtsamkeit. Kooperative Kompetenz in komplexen Arbeitsprozessen*. Münster
- Langemeyer, I. (2019a): Zur erkenntnistheoretischen und praktischen Relevanz einer Hochschulbildungsforschung. In: Reinmann, G., Jenert, T., Schmohl, J. (Hrsg.). *Hochschulbildungsforschung*. Springer VS-Verlag, (S. 56–71)
- Langemeyer, I. (2019b): *Philosophical Foundations of Adult Education*. In: Michael Peters (Hg.). *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Springer Nature. [https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7\\_671-1](https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7_671-1)
- Lewin, K. (1981): *Werkausgabe*. Hgg. v. C.-F. Graumann (Werkherausgeber). *Wissenschaftstheorie*, Band I, hgg. v. A. Métraux. Stuttgart: Klett Verlag.
- Lewin, K. (1997): *Field Theory in Social Science*. Hgg. v. D. Cartwright. London: Social Science Paperbacks.
- Lewin, K. (2009): *Schriften zur angewandten Psychologie. Aufsätze, Vorträge, Rezensionen*. Hgg. v. H. Lück, Wien: Krammer.
- Lewin, K. (2012): *Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Ausgewählte theoretische Schriften*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Noffke, S., & Somekh, B. (Hg.). (2009): *The SAGE handbook of educational action research*. London: Sage.
- Reinmann, G. (2018): *Shift from Teaching to Learning und Constructive Alignment – zwei hochschuldidaktische Prinzipien auf dem Prüfstand*. *Impact Free*, Nr. 14.
- Reinmann, G. (2019): *Die Selbstbezüglichkeit der hochschuldidaktischen Forschung und ihre Folgen für die Möglichkeit des Erkennens*. In: Reinmann, G., Jenert, T., Schmohl, J. (Hrsg.). *Hochschulbildungsforschung*. Springer VS-Verlag (S. 125–148)
- Scharlau, I. (2019): *Sich verständigen. Überlegungen zur Frage der Evidenzbasierung*. In: Reinmann, G., Jenert, T., Schmohl, J. (Hrsg.). *Hochschulbildungsforschung*. Springer VS-Verlag (S. 105–123)
- Zuber-Skerritt, O. (2013): *Professional development in higher education: A theoretical framework for action research*. London: Routledge.

## Autorin

Prof.in Dr.in **Ines Langemeyer**, Professur für Lehr-Lernforschung, Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik, Institut für Allgemeine Pädagogik, Karlsruher Institut für Technologie,  
[ines.langemeyer@kit.edu](mailto:ines.langemeyer@kit.edu)