

Literatur

- Faulstich, P.: Erwachsenenbildung und Hochschule. München 1982
- Faulstich, P.: Wissenschaftliche Weiterbildung als Transferstrategie. In: transfer – Information 3 (1985), S. 80–81. (auch in: AUE Beiträge 1985, H. 18, S.7–14)
- Faulstich, P./Faulstich, H.: Planung im Bildungssystem. Berlin 1971
- Faulstich, P./Teichler, U.: Bestand und Perspektiven der Weiterbildung. Das Beispiel Hessen. Weinheim 1991
- Faulstich, P./Teichler, U./Döring, O.: Bestand und Entwicklungsrichtungen der Weiterbildung in Schleswig-Holstein. Weinheim 1996
- Feyerabend, P.: Wider den Methodenzwang. Frankfurt/M. 1986
- Gadamer, H. G.: Wahrheit und Methode. Tübingen 1960
- Giddens, A.: Interpretative Soziologie. Eine kritische Einführung. Frankfurt/M. 1984
- Gieseke, W./Lenz, W./Meyer-Dohm, P./Schultz, E./Timmermann, D.: Evaluation der Weiterbildung. (Entwurf, hekt.Manuskript) 16.06.1997
- Habermas, J.: Verwissenschaftlichte Politik in demokratischer Gesellschaft. In: Krauch, H., u.a. (Hrsg.): Forschungsplanung. München 1966, S. 130–144
- Habermas, J.: Technik und Wissenschaft als Ideologie. Frankfurt/M. 1968
- Hammacher, P.: Entwicklungsplanung für die Weiterbildung. Braunschweig 1976
- Holzkamp, K.: Zum Problem der Relevanz psychologischer Forschung für die Praxis. In: Psychologische Rundschau 1970, H. 1, S. 1–22
- Jochimsen, R.: Strategie der wirtschaftspolitischen Entscheidung. In: Weltwirtschaftliches Archiv 1967, H. 1, S. 52–77
- Kommission „Weiterbildung“ im Auftrag der Landesregierung Baden-Württemberg: Weiterbildung – Herausforderung und Chance. Stuttgart 1984
- Kuhn, Th.: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt/M. 1967
- Lakatos, I./Musgrave, A.: Kritik und Erkenntnisfortschritt. Braunschweig 1982
- Landtag von Baden-Württemberg: Weiterbildungskonzeption. Drucksache 9/3031. 30.04.1986
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung: Entwicklungsplanung für die Weiterbildung. Ergebnisse der zweiten Planungsrunde. Soest 1986
- Luhmann, N.: Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt/M. 1990
- Mittelstraß, J.: Der Flug der Eule. Von der Vernunft der Wissenschaft und der Aufgabe der Philosophie. Frankfurt/M. 1989
- Popper, C.: Logik der Forschung. Tübingen 1982
- Schmidt, S.F.J. (Hrsg.): Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus. Frankfurt/M. 1987
- Stichweh, R.: Wissenschaft, Universität, Professionen. Frankfurt/M. 1994
- Willke, H.: Ironie des Staates. Frankfurt/M. 1992
- Willke, H.: Systemtheorie III: Steuerungstheorie. Stuttgart 1995
- Willke, H.: Systemtheorie II: Interventionstheorie. Stuttgart 1996
- Willke, H.: Supervision des Staates. Frankfurt/M. 1997

Ottfried Schöffler

Reflexive Wissenschaft: die Praxis des Kontextwechsels

Zur intermediären Funktion von Weiterbildungsforschung

Nicht nur die Weiterbildungspraxis zeichnet sich durch weitgehend offene Organisationsstrukturen „lose verkoppelter Systeme“ (vgl. Weick 1976; Schöffler 1987) aus, auch die Weiterbildungswissenschaft beruht auf einem recht weiträumigen und locker verbundenen Netzwerk fachbezogener Interaktionsbeziehungen. Geht man von der gegenwärtigen Vielfalt unterschiedlicher Publikationen und Diskursgemeinschaften zur Erwachsenenbildung und beruflichen Weiterbildung aus, so wird zudem erkennbar, daß die theoretische Reflexion der Erwachsenenbildung keineswegs ausschließlich an den Hochschulen i.S. von hauptberuflicher Forschungstätigkeit vorangetrieben wird, sondern daß Weiterbildungsforschung in sehr unterschiedlichen Arbeitszusammenhängen und hierbei auch oft in unmittelbarem Engagement mit der Bildungspraxis betrieben wird. „Neben denjenigen wissenschaftlich Arbeitenden, die im Hauptberuf nur in der pädagogischen Praxis in verschiedenen Funktionen tätig sind, gibt es die Gruppe der hauptberuflichen Wissenschaftler, die aus dem weiten Praxisfeld erwachsenenpädagogisch relevanter Berufe in den institutionellen Bereich der Wissenschaft übergetreten sind. Auf der Seite der Wissenschaftler gibt es zudem auch verschiedene Formen, ihre praktische Anschauung und Erfahrung in die Berufsrufe aktuell einzubauen, sei es in der Form berufs begleitender, intermittierender oder sporadischer Nebentätigkeit oder der fachlichen Fortbildung für die Praxis. Es spricht manches dafür, daß diese Heterogenität unterschiedliche Typen und Grade von berufspraktischer versus akademischer Sozialisation impliziert und für die Art der Richtung der Forschung in der Disziplin entscheidend ist“ (Friedenthal-Haase 1990, S. 26).

Bei genauerer Sicht löst sich die Polarität von Wissenschaft und Berufspraxis auf, erweist sich oft als Stillierung von Selbstbeschreibungen und läßt erkennen, daß sich offenbar zwischen „Theorie und Praxis“ eine dritte Instanz geschoben hat, die an beiden Sinnkontexten teilhat: der praktische Forschungsprozeß einer Gruppierung recht unterschiedlicher WeiterbildungsforscherInnen. Hier bildet sich gegenwärtig eine intermediäre Struktur heraus, mit der berufsbiographisch und institutionell Prozesse des Kontextwechsels unterstützt werden und die auch eine gewisse Korrekturfunktion gegenüber den Universitäten übernimmt.

Erwachsenenpädagogische Theoriebildung und Forschungstätigkeit bildet sich als eine soziale Zwischenrealität heraus, die sich nicht mehr eindeutig zuordnen läßt. In den Blick gerät ein mehrfach in sich gestaffelter Schwellenbereich, der nur aufgrund der dualistischen Gegenüberstellung von Wissenschaftssystem und Weiterbildungspraxis bisher nicht hinreichend Beachtung erfahren hat. Dies wiederum ist verständ-

lich, wenn man bedenkt, daß der hier angesprochene intermediäre Bereich bisher in seinen sozialen Strukturen und Arbeitsbedingungen noch keinen deutlichen fachlichen Selbstausdruck und keine hinreichende institutionelle Programmatik erfahren hat. Er kann weder für die daran Beteiligten selbst noch für Außenstehende als ein sozialer Kontext wahrgenommen werden, in dem man sich vorfinden und an den man spezifische Erwartungen richten kann. Wenn in diesem Zusammenhang z.B. Wilfrud Gieseke bereits seit längerem fordert, daß „man die Universität stärker zu Kommunikationsplätzen zwischen Theorie und Praxis machen“ (Gieseke 1990, S. 35) sollte, um durch „ein vielfältiges Netz von Angeboten, Forderungen, Beziehungen und Hilfen“ eine gemeinsame Kommunikationskultur zu entwickeln und durch diskursübergreifenden Dialog zu einer professionellen Kultur in der Erwachsenenbildung zu gelangen, so richtet sie das Augenmerk auf die bislang noch unausgeschöpften Möglichkeiten dieses nur z.T. strukturierten intermediären Bereichs. Dennoch läßt sich bereits jetzt trotz aller Diffusität erkennen, daß Weiterbildungsfor-schung weit enger und auch produktiver mit der Bildungspraxis verschränkt ist, als dies bisher aufgrund der internen Intransparenz der intermediären Forschungspraxis wahrgenommen werden konnte.

Probleme, die bei der Rezeption der Fachpublikationen und der Kommunikation zwi-schen erwachsenpädagogischen Fachdiskursen auftreten, sind daher weniger aus einer unzureichenden „Verknüpfung“ zwischen Theorie und Praxis zu erklären, denn damit bekommt es jedes einigermaßen ausdifferenzierte Funktionssystem zu tun. Die gegenseitigen Anschlußprobleme gehen vielmehr auf soziale Struktur-schwächen bei der intermediären Organisation praxisbezogener Forschung zurück. So wie es bereits für die offene Struktur von Weiterbildungsorganisation kennzeichnend ist, daß nebenberufliche Lehrende oder „freie Mitarbeiter“, die ein nur lockeres Verhältnis zur Bildungsinstitution haben, auf nebenberufliche Lernende treffen, denen die Bildungs-einrichtung ebenfalls nur wenig bedeutet, so gilt dies cum grano salis auch für die Praxis der theoretischen Selbstbeschreibung von Erwachsenenbildung: Nebenberuf-lich tätige (Fach-)Autoren argumentieren und schreiben für „nebenberufliche Leser“.

Systematisches Nachdenken über Weiterbildung findet aufgrund dieser offenen Struktur nur ausnahmsweise im Rahmen übergreifender Arbeitszusammenhänge und institutionalisierter Forschungsvorhaben statt, in denen sich in einem überindi-viduellen Prozeß theoretisch reflektierte Gegenstandsbeschreibungen von Erwachse-nenbildung entwickeln und ausarbeiten lassen. Statt dessen geht der mittlerweile nicht unerhebliche jährliche Ertrag an wissenschaftlichen Publikationen zur Weiterbil-dung auf eine zersplitterte Vielzahl individualisierter „Kleinforschungsvorhaben“ zu-rück. Diese haben sich in unterschiedlichen Arbeitszusammenhängen zwischen -Hochschule und Weiterbildungspraxis „eingemischt“. Thematisch wie in ihrem metho-dischen Zugang sind sie nicht zuletzt deshalb äußerst personengebunden und mi-lieuverhaftet, weil die Arbeiten eng mit der professionellen Biographie der jeweiligen Autoren verknüpft sind und daher von deren spezifischer Entwicklungslogik getragen werden.

Unter derartig fluiden Forschungsstrukturen ist es nicht verwunderlich, daß trotz aller Versuche, fachliche Kommunikation auf der Ebene wissenschaftlicher Gesellschaften und Fachtagungen aufrecht zu erhalten, die durchschnittliche Rezeptionsge-schwindigkeit der meisten Publikationen mehrere Jahre beträgt bzw. daß eine Viel-zahl von Arbeitsvorhaben und ihrer Resultate schlicht verloren geht, weil es keine gesicherten sozialen Kontexte gibt, auf die sich die Fachbeiträge richten, von denen sie aufgegriffen und weitergeführt werden können. Besonders gilt dies für Arbeiten, die sich den modisch wechselnden Themen schwer zuordnen lassen und so der punktuellen Aufmerksamkeit entgehen.

Das hat schwerwiegende Konsequenzen für die Innovationsfähigkeit des sich schub-weise herausbildenden Weiterbildungssystems. Neuartige Ansätze bieten meist theoretische Zugangsweisen, die quer zu den bisher ausdifferenzierten Disziplinen, aber auch zu den erziehungswissenschaftlichen Subdisziplinen liegen und die dabei allerdings auch Akzeptanzprobleme und Rezeptionsschwierigkeiten nach sich zie-len. Andererseits können Bemühungen um eine erwachsenpädagogische Konsi-tutionsanalyse nicht auf bewährte Standards und Beurteilungen Rücksicht nehmen, die für andere Teildisziplinen entwickelt wurden, wenn sie nicht immer wieder in die Gefahr geraten wollen, ihren eigenen Fragen des lebenslangen Bildungsprozesses zu-wachsenbildung den, großen Fragen der Vielschichtigkeit und Vieldeutigkeit der realen Phä-nomene konfrontiert, denen auf der Ebene des theoretischen Zugangs eine vorgege-bene Multidisziplinarität des Objektbereichs entspricht. Damit hängt ... eine Diffusion des Erwachsenenbildungsrelevanten zusammen, die ohne Bedeutungsverlust, nicht präzise einzugrenzen ist“ (Friedenthal-Haase 1990, S. 22). So ist die Pluralität päd-agogischer Selbstbeschreibungen nicht als ein defizitärer Zustand anzusehen, den es zu überwinden gilt, sondern als konstitutive Voraussetzung, die z.B. durch syste-matische Beobachtung der Varianten pädagogischer Deutungskontexte methodisch zu berücksichtigen und zu erforschen ist. Weiterbildungsforschung wird damit zur sy-stematischen Beobachtung erwachsenpädagogischer Selbstbeschreibungen in unterschiedlichen Kontexten und auf verschiedenen theoretischen Reflexionsstufen (vgl. Schäffer 1990).

Berufsbiographische Zugänge zur Weiterbildungsforschung

Wie auch die beruflichen Zugangswege zur Weiterbildungspraxis auf einer Fülle nicht antizipierbarer Einflüßfaktoren beruhen und sich noch keine institutionalisierten Muster der Berufseinfädung, sondern eher biographische Verarbeitungsmuster von Orientierungsproblemen herauszuschälen (vgl. Gieseke 1989), so läßt sich bisher auch die innere Logik eines akademischen Berufsvortaus, der schließlich in Weiterbil-dungsforschung einmündet, nur sehr unvollkommen nachvollziehen. Selbst wenn man nicht davon ausgehen mag, daß hier eine ausschließlich individualbiographi-sche Verknüpfungslogik am Werke sei, gibt es noch keinen systematischen Einblick

in die Wege, die zur wissenschaftlichen Beschäftigung mit Erwachsenenbildung führen. Bei einer Literaturdurchsicht fällt vielmehr auf, daß auch im Zuge einer „Wiederentdeckung des Biographischen“ der Verschränkungszusammenhang zwischen den spezifischen Berufsbiographien der WissenschaftlerInnen mit der allgemeinen Wissenschaftsentwicklung sowie mit der historischen und sozialen Bildungswirklichkeit weitgehend unthematisiert geblieben ist, und dies sogar dann, wenn explizit Fragen „Zur Identität der Wissenschaft der Erwachsenenbildung“ (Schlutz/Siebert 1984) und zu den Entwicklungen einer sich herausbildenden „scientific community“ nachgegangen wurde. Dieses offensichtliche Ausblenden sozialbiographischer Anteile an der Konstitution des eigenen wissenschaftlichen Gegenstandsbereichs ist besonders auffällig, wenn gleichzeitig der biographische Ansatz als wichtige Erkenntnisquelle für erwachsenpädagogische Adressatenforschung hervorgehoben und weiterentwickelt wird (vgl. Siebert 1985). Als regelbeständige Ausnahme tritt biographische Reflexion immer nur anlässlich sozialer Ereignisse auf, wo eine Persönlichkeit zu feiern ist. Das jedoch kann in diesem Zusammenhang nicht gemeint sein.

Gerade aufgrund der wenig standardisierten Strukturen und bei dem äußerst geringen Formalisierungsgrad läge es in der Tat nahe, die Selbstvergewisserung des wissenschaftlichen Diskurses auch durch biographisch-hermeneutische Ansätze anzureichern. Dies wäre schon deshalb angezeigt, weil Weiterbildungspraxis ein weites Feld bietet, in dem langfristig und kontinuierlich auf Dauer gestellte Funktionen und Aufgaben ausdifferenzieren und auf die hin sich schließlich entsprechende Berufswünsche, Rollenantizipationen oder Karriereplanungen auszubilden vermögen. Ganz im Gegenteil lassen sich bei Zielentscheidungen innerhalb der Forschungspraxis kaum trennscharfe Grenzen zwischen den jeweiligen berufsbiographischen Entwicklungen und objektivierbaren Fragestellungen und Forschungskonzepten ziehen. Die Entwicklung von Forschungsthemen folgt daher primär einer biographischen Logik der ForscherInnen, was zunächst kein Mangel ist, weil sich dieser Zugang dem Gegenstand als sehr angemessen erweisen kann. Problematisch ist vielmehr, daß diese Konstitutionslogik unreflektiert und daher methodisch unberücksichtigt bleibt. Grundsätzlich stellt sich somit bereits vor der sozialen Konstitution eines objektivierbaren Forschungsgegenstands und auf sie bezogener spezifischer Forschungsansätze die Frage, mit welchen Leitvorstellungen und gegenstandsbildenden Antizipationen überhaupt der Forschungsbereich „Weiterbildung“ von den einzelnen WissenschaftlerInnen als mögliches Praxisfeld „entdeckt“ und schließlich schrittweise als Arbeitsgebiet erschlossen werden kann.

Auch wenn es hierzu noch keine empirischen Untersuchungen gibt, lassen sich aus eigener Feldkenntnis heraus spezifische Aneignungsmuster unterscheiden, die eng mit übergeordneten, langfristig wirksamen Entwicklungslinien in Hochschul- und Weiterbildungspolitik verbunden sind. In Untersuchungen wird hierbei sicherlich auf kohortenspezifische Wertmuster und davon geprägte Forschungsinteressen zu achten sein, je nachdem, in welcher historischen Situation und in welchem bildungs-

lischen Kontext eine der Wissenschaftlergruppen ihr Interesse an Fragen der Weiterbildung entwickelte bzw. wann Weiterbildungspraktiker forschend tätig wurden. In einem historischen Zusammenhang läßt sich die institutionelle Leistung von Dienstleistungseinrichtungen wie dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung als „entwicklungsbegleitende Funktion“ beschreiben und in ihrem spezifischen Aufgabeprofil zwischen Mitarbeiterfortbildung, Serviceleistungen und pädagogischer Strukturentwicklung präzisieren.

Unabhängig von einer diachronen Interpretation lassen sich unterschiedliche Zugangsweisen zur Weiterbildungsforschung auch synchron nach Maßgabe einer strukturellen Nähe bzw. Distanz zur Weiterbildungspraxis untersuchen. Grob gesehen handelt es sich hierbei um zwei Grundmuster: die Weiterbildungspraxis als Objektbereich von Wissenschaft oder als selbstreflexives System.

Weiterbildungspraxis als Objektbereich des Wissenschaftssystems

In der „klassischen“ Form wenden sich im Wissenschaftssystem sozialisierte und in einer Teildisziplin fachlich ausgebildete WissenschaftlerInnen einem gesellschaftlichen Gegenstandsbereich zu. Kennzeichnend für dieses Beziehungsverhältnis ist der Begriff der Orientierung: der „Zu-Wendung“. Auf der Grundlage „wissenschaftsimmanenter“ Kriterien wird aus einer externen Position heraus ein Teilaspekt des gesellschaftlichen Phänomens „Erwachsenenbildung“ zum Forschungsgegenstand erhoben, der sich im Forschungsprozeß über spezifische methodische Ansätze und Prozeduren schließlich als wissenschaftlicher Gegenstand konstituiert.

Deutlich wird diese Beziehungsform, wenn eine spezifische Disziplin mit ihren Fragestellungen, forschungsleitenden Begriffen und methodischen Instrumentarien den Ausgangspunkt bildet. Weiterbildung wird damit zum Forschungsgegenstand einer sich extern definierenden Wissenschaftsdisziplin: Soziologie der Weiterbildung, Psychologie des Erwachsenenlernens, Sozialisation im Erwachsenenalter, Organisations- oder Managementtheorie für Bildungseinrichtungen. Der systematische Erkenntnisfortschritt macht bei diesem Zugang die sogenannten „Bezugswissenschaften“ fett, das erforschte Gegenstandsfeld hingegen erfährt in der wissenschaftlichen „Ausbeute“ in der Regel nur Prozesse der „Ausbeutung“.

Die sozialen Beziehungen und die unmittelbare Interaktion zur Bildungswirklichkeit bleiben bei diesem Zugangsmuster ausschließlich auf diejenigen Forschungsanlässe beschränkt, die vom Wissenschaftssystem her definierbar sind. Selbst bei intensivem praktischem Engagement, z.B. in Form gemeinsamer bildungspolitischer Aktivitäten, durch Angebote zur pädagogischen Mitarbeiterfortbildung, durch Kooperation bei der Studentenausbildung (Praktika) u.ä., bleibt dieser Forschungszugang zur Weiterbildungspraxis durchgängig der Perspektive des externen Experten verpflichtet. Alle Kontakte erhalten durch die Dichotomie Wissenschaftsdisziplin – Berufspraxis ihre

tragende Sinnstruktur. Fruchtbar wirkt sich diese Beziehungsform nur dann aus, wenn dabei die Trennung der Relevanzbereiche beachtet bleibt und sich die unterschiedlichen Perspektiven der Weitbeschreibung kontrastiv zu ergänzen vermögen. Probleme sind hingegen zu beobachten, wenn Wissenschaftlerinnen bereits aufgrund ihrer Forschungsperspektive meinen, kontextrelevante Aussagen über Voraussetzungen gelingender Bildungsarbeit machen zu können, d.h. wenn sie aufgrund von theoretischer Erkenntnisleistung normativ in Konkurrenz zu pädagogischem Alltagswissen treten, ohne selbst über Alltagskompetenzen im Forschungsfeld zu verfügen. Grundsätzlich gesehen geht es hier um Probleme einer kontextübergreifenden Transformation von Wissensstrukturen, für die in dieser Beziehungsstruktur allerdings keine intermediäre Instanz vorhanden ist. Wissenschaftswissen und Praxiswissen folgen je eigenen Relevanzkriterien und stehen daher einander prinzipiell indifferent gegenüber.

Weiterbildung als reflexionsfähiges Tätigkeitsfeld

Der Zugang zur Weiterbildungsforschung ist indes auch auf umgekehrtem Wege möglich und wird nicht selten auch so beschrieben: Die Berufspraxis in der Weiterbildung enthält eine Fülle von erwachsenenpädagogischen Schlüssel-situationen, in denen unterschiedliche Konstitutionsbedingungen von Erwachsenenlernen auf oft gegen-dramatische Weise thematisiert werden, die zur theoretischen Reflexion herausfordern und die damit als professionelle Lernanlässe aufgegriffen werden können. Weiterbildungswissenschaft erweist sich hier als integraler Bestandteil einer professionellen Gegenstandskonstitution und damit von gesellschaftlicher Institutionalisierung. In ihrer Funktion als „Reflexionswissenschaft“ ist erwachsenenpädagogisch zugleich Symptomträger wie methodisches Instrument einer funktionalen Ausdifferenzierung von Erwachsenenlernen.

Forschung bezieht ihr Erkenntnisinteresse aus Diskrepanzerlebnissen, die immer dann zu einem Forschungsanlaß werden, wenn der zugrundeliegende Bruch als eine strukturelle Problematik erkennbar wird, aufgrund derer sich erwachsenenpädagogische Praxis erst zu konstituieren vermag. Eine konstitutive Diskrepanz läßt sich nicht sinnvoll als eine instrumentell überwindbare Mangelerscheinung deuten, sondern ist Ausdruck einer gesellschaftlichen Problemlage, aus der heraus sich institutionalisiertes Lernen erst legitimiert. Es kann nicht das Ziel einer Profession sein, ihrem Klientensystem bestimmte Probleme ein für allemal vom Halse zu schaffen. Statt dessen bietet professionelle Institutionalisierung spezifische Interpretationen einer gesellschaftlichen Problematik, mit der eine kasuistische, meist hoch individualisierte Bearbeitung möglich wird. Professionelle Leistungsangebote lösen somit nicht die Probleme prinzipiell, sondern schärfen die fachliche Wahrnehmung solcher Problemlagen, die sie bearbeiten wollen. Pointiert ließe sich auch sagen, daß eine Profession überhaupt erst die Probleme konstituiert, die sie zu bearbeiten in der Lage ist (zum Professionsbegriff vgl. Harney/Krieg 1983; vgl. auch Koring 1987, S. 385).

Einen zentralen Problembereich, aus dem heraus eine Vielzahl für die Weiterbildungspraxis kennzeichnender Diskrepanzerlebnisse erwächst, bildet das ungesicherte, durch Praxis immer wieder auf neue herzustellende „Passungsverhältnis“ zwischen der Intentionalität der Weiterbildungsangebote und den vielfältigen Aneignungsformen auf seiten der Bildungsadressaten und Teilnehmer, die aufgrund immer neuer Individualisierungsschübe zunehmend weniger antizipierbar werden. Charakteristisch für einen reflexiven Forschungszugang ist daher, daß eine alltäglich erfahrbare Diskrepanz zwischen pädagogischem Anspruch und empirischer Wirklichkeit zunächst einmal als zwar persönlich erfahrbare, aber für Weiterbildung kennzeichnende Problematik ausgehalten und nicht vorschnell als Defizitzuschreibung in seiner strukturellen Bedeutung entschärft wird. Reflexive Forschung setzt somit strukturelle Irritationstätigkeit voraus: Wahrnehmungsfähigkeit für relevante Diskrepanzen in Verbindung mit Widerständigkeit gegen das Verlangen nach einfachen Lösungen. Wissenschaftlich produktiv werden derartige Diskrepanzerfahrungen somit erst dann, wenn das Spannungsverhältnis als ein pädagogisch relevanter Strukturbruch gedeutet werden kann, auf den mit pädagogischen Problemlösungen zu antworten ist. Als Beispiele für derartige reflexive Verarbeitungsformen kann sowohl Negis Konzeption des exemplarischen Lernens, aber auch die Entwicklung des Deutungsmusteransatzes aus Problemen in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit (vgl. Johansson 1990) gelten. In beiden theoretischen Zugangsweisen zeigt sich, daß sozialwissenschaftlich angeleitete Problemanalyse nicht in einer externen „Aufklärung“ über praktische Mängel im Umgang mit einer Vermittlungsproblematik stecken bleibt. Statt dessen läßt die theoretische Arbeit spezifische Konstitutionsmerkmale in der Weise als Strukturbruch erkennbar werden, daß sich hieraus methodisch-didaktische Überlegungen anschließen können. Ähnliche Erkenntnisse, wenn auch noch nicht hinreichend expliziert, lassen sich auch bei Diskrepanzerfahrungen zwischen Weiterbildungsorganisation und dem beruflichen Selbstbild ihrer Mitarbeiter, aber auch bei Wirksamkeitsgrenzen institutionalisierten Lernens in Kontrast zu alltagsgebundenen Lernprozessen erwarten.

Kontextwechsel als Bestandteil wissenschaftlicher Berufsbiographien

Der Zugang zu erwachsenenpädagogischer Forschung über die Bearbeitung exemplarischer Schlüssel-situationen der Weiterbildungspraxis, die nach theoretischer Reflexion verlangen, die gleichzeitig aber in die Konstitutionsbedingungen pädagogischer Praxis engagiert bleiben, stellt sich berufsbiographisch meist als eine nebenberufliche Forschungstätigkeit dar, sei es im Rahmen individueller Arbeiten oder über externe Zusammenarbeit mit Forschungseinrichtungen, wobei dies vielfach auch zum Überwechsell in hauptberufliche Tätigkeit im Wissenschaftssystem geführt hat. Die Interaktionsbeziehung dieses Zugangsmusters beruht daher auf einem (zumindest temporären) Kontextwechsel, über den es möglich wird, „Insider-Perspektiven“ i. S. von Erfahrungswissen und Deutungsmuster der Bildungspraxis aus einer Binnensicht spezifischer Tätigkeitsbereiche in den Forschungsprozess einzubringen und von hier

in Distanz zur Bildungspraxis theoretisch zu reflektieren. Auch wenn bisher noch keine empirischen Untersuchungen hierzu vorliegen, weist vieles darauf hin, daß der Wechsel zwischen den Relevanzbereichen der Weiterbildungspraxis und des Wissenschaftssystems bei der überwiegenden Zahl theoretisch produktiver Autoren zur Erwachsenenbildung eine berufsbiographisch entscheidende Rolle spielt.

Von großer Bedeutung ist hierbei, daß die Themenkonstitution ihrer Problembeschreibung zunächst aus den alltäglichen Relevanz der Bildungspraxis formuliert wird und sich erst hieran wissenschaftliche Distanzierungsleistungen und theoretische Abstrahierungen anschließen. Dies unterscheidet den Zugang zur Weiterbildungsforschung prinzipiell von Problembeschreibungen, die primär aus systematischen Fragestellungen und Forschungsinteressen einer Wissenschaftsdisziplin ihre Begründung und Legitimation beziehen. Wissenschaftliche Arbeit unter reflexivem Vorzeichen unterliegt daher stärker dem Spannungsfeld zwischen einer theoretischen Resonanz für alltägliche Sinnzusammenhänge der pädagogischen Praxis und den Distanzierungsstandards (vgl. Elias 1983, S. 12) der wissenschaftlichen Disziplin. Biographisch, aber auch institutionell stellt sich dies nicht selten als Problem einer doppelten Loyalität zwischen einander konträren Normgefügen dar. An diesem Punkt sind die strukturellen Probleme intermedialer Einrichtungen – wie das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung oder das Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest – zu verorten: Es geht hier um sehr voraussetzungsreiche Konfigurationen aus berufsbiographischen, wissenschaftssoziologischen und organisationspolitischen Strukturen einer „reflexiven Institutionalisierung“ intermedialer Funktionen. Die Eigendynamik des Wissenschaftssystems und des in Entwicklung begriffenen Funktionssystems Weiterbildung führt im Schnittpunkt zu den gegenwärtigen Transformationsprozessen im politischen System zu einer eigentümlichen Konstellation gleichzeitiger Stärke und Schwäche. Die Überlagerung der jeweils spezifischen Erfolgskriterien macht es nicht leicht, berufliche Lebensläufe quer zu den Diskursbereichen individuell befriedigend zu verwirklichen – ganz zu schweigen von einer möglichen Standardisierung in wissenschaftliche Karrieremuster. Ein Nutzen dieser Spannungslage erweist sich jedoch immer deutlicher als Voraussetzung für das, was Harald Geißler als „reflexive Professionalisierung“ von Erwachsenenbildung beschreibt (vgl. Geißler 1987).

Gerade wenn man die institutionellen Kontextbedingungen von Weiterbildungsfor- schung betrachtet, wird erkennbar, wie sehr das Herausfinden neuer wissenschaftli- cher Forschungsparadigmen in einem dialektischen Zusammenhang mit den Ent- wicklungen der Bildungspraxis steht. Diese These läßt sich dahingehend pointieren, daß die erwachsenenpädagogische Forschung immer nur so ertragreich sein kann, wie man im Weiterbildungssystem insgesamt das Theorie-Praxis-Verhältnis als pro- duktive Irritation zu inszenieren vermag. Es geht hierbei um die erkenntnisfördernde Verbindung einer optimalen Resonanz für interne Sichtweisen und eines theoreti- schen Distanzierungsvermögens, ohne daß die strukturelle Irritationstätigkeit durch Banalisierungs- oder Normalisierungsstrategien aufgehoben-wird (vgl. Schäffer 1997; Schlutz 1990, S. 121).

Bisher hat jedoch die Trennung der oben beschriebenen Zugangswege zur Weiter- bildungsforschung zu zwei gegenläufigen Entwicklungstendenzen geführt, die ein fruchtbares Wechselverhältnis zwischen Engagement und Distanzierung erschweren: – Es ist dies einerseits die Neigung, sich unter den Normen des dominanten Wis- senschaftssystems und seiner Karrierebedingungen gegen die Praxisfelder sei- nes Forschungsbereichs weitgehend abzuschirmen und auf „die Fluchtburg der reinen Wissenschaft“ (Schlutz 1990) zurückzuziehen. Dabei entsteht nicht so sehr das Problem einer fehlenden „praktischen Relevanz“ der Forschung (vgl. Nowotny 1975). Entscheidender ist vielmehr, daß sozialwissenschaftliche For- schung hierdurch ihren reflexiven Gegenstand verfehlt, weil nicht mehr erkennbar ist, welcher „soziale Tabestand“ mit den wissenschaftlichen Aussagen überhaupt noch gemeint ist. Sie bleibt blind für die konstitutiven Paradoxien, die für Sozial- wissenschaften immer dadurch entstehen, daß Forschung als gesellschaftliche Praxis immer auch zugleich soziale Interaktion mit dem Gegenstandsbereich ih- rer Forschung ist. Sozialwissenschaftliche Forschung ist immer zugleich auch Be- standteil der Welt, die sie zu erforschen trachtet. Sie ist daher auf einer biogra- phischen, fachlichen und organisationalen Ebene in eben dieselben Muster ein- gewoben, die sie zum Gegenstand ihrer Beobachtung erhebt. Dies hat zur Kon- sequenz, daß schon die Art ihrer Gegenstandsbeschreibung und ihres Erkennt- nisinteresses wie auch ihr jeweiliger methodischer Zugang für sich bereits cha- rakteristischer Ausdruck eben des Gegenstandsbereichs sind, den es letztlich erst zu klären gilt. Betrachtet man diese paradoxe Ausgangssituation nicht als methodisch aufzulösende Störung, sondern als konstitutive Bedingung jeder her- meneutisch strukturierten Forschung, so löst sich der dialektische Objekt-Ge- gensatz in ein dialektisches Verhältnis auf.

Andererseits besteht die Gefahr von Praxistümelei und „eines unvermittelten Sich- der-Praxis-Andienens“ (Schlutz 1990), wodurch die distanzierte Reflexionsleistung wissenschaftlicher Arbeit aufs Spiel gesetzt wird. Hier verstrickt sich wissenschaft- liche Praxis zu sehr in das unmittelbare Engagement pädagogischer Selbstbe- schreibungen, ohne dabei jedoch über die lebensweltliche Fundierung und die so- zialisatorisch erworbenen Kompetenzen der Handlungskontexte zu verfügen. Hier- aus entstehen die bekannten ideologieträchtigen Überhöhungen, die den Kontrast zwischen Anspruch und Wirklichkeit verschärfen. Im positiven Fall bieten sie Fach- kompetenz zur Formulierung von generalisierenden Selbstbeschreibungen und von Paraphrasierungen alltäglicher Sichtweisen, die ggf. bildungs- und verbands- politischen Selbstdarstellungen nützen, ohne daß sie über eine gewisse ordnende Funktion hinaus zu neuen Erkenntnissen oder gar zu einer Theorie der Praxis füh- ren können.

Intermediäre Institutionen zwischen Engagement und Distanzierung

Für die Organisation der Weiterbildungsforschung schäzt sich zunehmend deutlich heraus, daß der notwendige Wechsel zwischen praktischem Engagement und refle-

xiver Distanzierung nicht allein von der situationsgebundenen Entwicklungslogik individueller Biographien abhängig gemacht, sondern daß er strukturell als systematischer Kontextwechsel institutionalisiert und methodisch gesichert werden muß. Die empirische Fundierung bleibt dann nicht allein dem methodischen Raffinement der jeweiligen Forschungsarbeit überlassen, sondern läßt sich aus dem sozialen Zusammenhang handlungsfeldbezogener Theoriebildung heraus gewährleisten und begründen. Dies wie bisher den Prozessen wissenschaftlicher Sozialisation oder gar der Organisationsentwicklung von Institutionenformen wie der deutschen Universität zu überlassen kann selbstverständlich nicht befriedigen. Für die Weiterbildungsforschung wird es daher nötig, die intermediären Strukturen, die für den Erwerb von diskursübergreifenden Kompetenzen zwischen Wissenschaft und verschiedenen Kontexten der Bildungspraxis erforderlich sind, institutionell bewußter zu bestimmen. Gerade tätigkeitsfeldbezogene Weiterbildungsforschung benötigt den konsequenten Aufbau von intermediären Strukturen. Hierbei ist herauszuarbeiten, wie die optimalen Zugangswege zur Weiterbildungsforschung auszusehen haben und wie sie z.B. über wissenschaftliche Aus- und Fortbildung gefördert werden können. In diesem Zusammenhang wird sich näher begründen lassen, daß die sozialen Strukturen und Erfahrungsmodalitäten der Forschungspraxis selbst einen integralen Bestandteil des Weiterbildungssystems darstellen. Dies setzt allerdings ein umfassenderes und weniger konkretistisches Verständnis von Weiterbildung als gesellschaftlichem Funktionssystem voraus. Hierdurch erst läßt sich die Verschränkung der Organisation des Erkenntnisprozesses mit den Strukturen des Forschungsgegenstandes methodisch berücksichtigen und einer selbstreflexiven Theoriebildung zugänglich machen. „Weiterbildung“ schafft sich so als selbstreferentielles soziales System ihre eigene Wissenschaft und realisiert sich über diese Reflexivität gleichzeitig als Funktionssystem der Gesellschaft. Seine „Verwissenschaftlichung“ stellt somit kein von außen hinzukommendes (z.B. berufsständisches) Ereignis dar, sondern ist als integrativer Bestandteil des gesellschaftlichen Gegenstandsbereichs anzusehen.

Weiterbildungswissenschaft wird daher keineswegs „erwachsenenbildungsspezifischer“, je stärker sie die Betroffenheit als Übernahme der Praktikerperspektive und um so „wissenschaftlicher“, je distanzierter sie ein Praxisfeld zu beobachten versteht. Statt dessen läßt sich vor dem Hintergrund der bisherigen Überlegungen feststellen, daß ihr Erkenntnisvermögen umso größer wird, je intensiver sie ihr spezifisches Beitragsvermögen selbst wissenschaftlich zu reflektieren und methodisch in die Produktion praxisbezogener Wissens umzusetzen vermag. Als Organisation von langfristigen Erkenntnisprozessen hat Weiterbildungsforschung daher ihr Beteiligungseinerseits theoretisch in Rechnung zu stellen, andererseits aber auch praktisch immer wieder herzustellen und zu sichern, um hieran gleichzeitig ihre Distanzierungsleistungen anzuschließen zu können. Beide Pole bleiben aufeinander bezogen und stellen den allgemeinen Erkenntnisrahmen in bezug auf eine tätigkeitsfeldbezogene Gegenstandsdefinition von Erwachsenenbildung dar (vgl. Schäffer 1990).

Eine solche Position hat erhebliche Konsequenzen für die Gegenstandsangemessenheit eines Forschungsprogramms und für die Einschätzung dessen, was jeweils als „empirische Basis“ wissenschaftlichen Wissens zu gelten hat. Die Frage nach der Gegenstandsangemessenheit bezieht sich in diesem Sinne auf sozialstrukturelle Probleme der Perspektivenverschränkung von Relevanzen des Wissenschaftssystems und einzelner tätigkeitsfeldspezifischer Sinnzusammenhänge. Faßt man hierbei sozialwissenschaftliche Forschung als systematische Rekonstruktion der (impliziten) Praxistheorien einzelner gesellschaftlicher Sinnkontexte im Rahmen von Metatheorien auf, so geht es vor allem um die soziale Organisation erkenntnisfördernder Operationen des Kontextwechsels. Praxisbezogene Theoriebildung beruht daher gerade nicht auf der Vereinseitigung einer der beiden Perspektiven, sondern auf einem auf Dauer gestellten, methodisch reflektierten Wechsel zwischen Engagement und Distanzierung. Gerade weil der gesellschaftliche Funktionsbereich „Weiterbildung“ im Zuge seiner Institutionalisierung selbstreferentiell seine spezifische Wissenschaft hervorreibt, kann sich Erwachsenenbildungsforschung dadurch ihres theoretischen Gegenstands vergewissern, daß sie an den pädagogischen Selbstbeschreibungen der Bildungspraxis aus der jeweiligen „Binnensicht“ eines Teilkontextes partizipiert. Wie auch in anderen Sozialwissenschaften setzt Forschung, um überhaupt zu theoretisierenden Distanzierungsleistungen fähig zu sein, die gemeinsame Basis einer unmittelbaren Teilhabe voraus. Hierzu jedoch bedarf reflexive Erziehungswissenschaft intermediärer Strukturen. Optimale soziale Eingebundenheit und Berücksichtigung von „Selbstbetroffenheit“ lassen sich in Anlehnung an Johann August Schülein als notwendige Bedingung der Möglichkeit für sozialwissenschaftliche Erkenntnis bezeichnen (vgl. Schülein 1977).

Die intermediäre Funktion im Verhältnis zwischen Bildungspraxis und erwachsenenpädagogischer Forschung ist institutionell bisher nur unzureichend gesichert. Es ist daher an der Zeit, daß sich auch die Weiterbildungstheorie ihres unmittelbaren Praxisengagements vergewissert. Sie vermag dadurch, empirisch orientiert und sozialwissenschaftlich aufgeklärt, der in Anschlag an Schliermacher betonten „Dignität der Praxis“ wieder zu ihrem Recht zu verhelfen, einer Praxis, die in der Gefahr ist, nur noch als innovationsbedürftiges Objekt externer Forschung in den Blick zu geraten.

Ein Reflexionsstufen-Modell der Weiterbildungstheorie

Wenn der skizzierte methodische Wechsel zwischen wissenschaftlichen Diskursen und den Kontexten der Bildungspraxis für Weiterbildungsforschung theoretisch produktiv werden soll, so ist er als ein strukturelles Problem der Forschungspraxis und der sozialen Organisation von Weiterbildungswissenschaft aufzufassen. Die Struktur der Forschungsorganisation hat daher geeignete Voraussetzungen zu gewährleisten, um spezifische Aufgaben wahrnehmen und als Teilfunktionen intern ausdifferenzieren zu können. Diese Funktionen lassen sich anhand eines Modells von Reflexionsstufen (R-Stufen) folgendermaßen skizzieren (vgl. Günther 1976):

Reflexionsstufe 0: Prä-reflexive Ebene der Konstitution von Weiterbildungskontexten

Zunächst bedarf es eines unmittelbaren praktischen Engagements in konkreten Erfahrungszusammenhängen der Bildungsarbeit mit Erwachsenen, die aufgrund z. T. problematischer Zugangswege zu den einzelnen Tätigkeitsfeldern planvoll erschlossen werden müssen und über die erst die strukturellen Voraussetzungen eines Tätigkeitsfeldes innerhalb eines spezifischen pädagogischen Sinnkontextes erfahrbar werden.

Reflexionsstufe I: Kontextgebundenes konzeptionelles Wissen
„Selbstbetroffenheit“ (i.S. von Schülein 1977) benötigt aufgrund ihrer alltagsweltlichen Verstrickung einen ersten distanznehmenden Schritt der Emanzipation aus habituell erworbenen Verhaltenskonventionen. Dabei handelt es sich um die Entwicklung bzw. Aneignung eines konzeptionell-begrifflichen Deutungsrahmens, mit dem überhaupt erst einmal tätigkeitsfeldspezifische Selbstbeschreibungen pädagogischer Praxis ausdrucksfähig und in elaborierten Formen diskursfähig werden. Hierbei geht es zunächst noch um eine deutlich kontextgebundene Ebene der Distanzierung, die zu begrifflicher Beschreibung alltäglicher Praxiserfahrungen geeignet ist und sich daher in ihren basalen Theorieleistungen noch eng an das jeweilige Alltagsverständnis eines Tätigkeitsbereichs anschliefmt.

Reflexionsstufe II: Relationsbewußtsein
Schwierigkeiten und Kontroversen auf der ersten Reflexionsstufe, die im Zusammenhang mit Divergenzen zwischen unterschiedlichen und sich widersprechenden Formen pädagogischer Konzeptionen und Selbstbeschreibung auftreten, werden auf der nächsten Reflexionsstufe als ein theoretisches Problem erkennbar, das Fra-Kontextgebundene Varianten pädagogischer Selbstbeschreibungen werden gegenübergestellt, miteinander verglichen, theoretische Ansätze möglicher „Bezugswissenschaften“ herangezogen und ihre Deutungsangebote in bezug auf ihre Eig-nung für das Verständnis pädagogischer Praxis geprüft. Hier wird eine Distanzierungsfähigkeit erforderlich, die durch einen ständigen Wechsel zwischen verschiedenen Relevanzbereichen innerhalb der Bildungspraxis sowie zu Relevanzen des Wissenschaftssystems hervorgerufen wird. Kennzeichnend ist hierbei, daß eine Konkurrenz pluraler Relevanzen in eine Relativismusproblematik hineinführt, die in ihrer Komplexität rasch die Verarbeitungskapazität überfordert. Dies weist darauf hin, daß gegenwärtige Theorieprobleme der Reflexionsstufe erreichen konnte, auf der ein normativer Entscheidungsbedarf im Rahmen einer meta-theoretischen Beschreibung verfügbar wird. Die zweite Reflexionsstufe führt aufgrund ihres unendlichen Regresses in „unglückliches Bewußtsein“ (Hegel), d.h., man meint trotz steigender Information aufgrund wachsender Komplexität immer weniger zu wissen.

Reflexionsstufe III: Systemische Kontextverknüpfungen
Theoretische Beschreibungen i.S. einer wissenschaftlichen Rekonstruktion von Beobachtungsmöglichkeiten pädagogischer Selbstbeschreibungen stellen eine weitere Reflexionsstufe dar, auf der die konkurrierenden Denkvoraussetzungen

der zweiten Reflexionsstufe als einander ergänzende Teilperspektiven thematisiert werden und auf der daher die größte Distanz zum basalen Selbstausdruck der prä-reflexiven Stufe hergestellt wird.

Intermediäre Strukturen als Kontexte pädagogischer Selbstbeobachtung

Das strukturelle Problem von Weiterbildungsforschung ist vor dem Hintergrund des Reflexionsstufenmodells nun in der Frage zu sehen, wie sich organisatorisch sichern läßt, daß die sich gegenseitig bedingenden Reflexionsoperationen auf den jeweiligen Ebenen der Selbstbeschreibung einerseits als eigenständige Aufgabenbereiche entwickelt und institutionalisiert werden können, andererseits aber auch für einander sozial anschlussfähig bleiben und sich so in ihrer Entwicklung zu ergänzen vermögen.

Als grundlegende Problematik erweist sich beim gegenwärtigen Entwicklungsstand, daß es schon deshalb schwer ist, ein komplementäres Theorie-Praxis-Verhältnis als soziales Feld aufzubauen, in dem sich die unterschiedlichen Perspektiven als Verschränkungsbeziehungen erkennen, thematisieren und bearbeiten lassen, weil das, was nach Schliermacher die „Dignität der Praxis“ genannt wird, in der Erwachsenenbildung noch nicht hinreichend ausdrucksfähige Gestalt gewonnen hat (vgl. Schliermacher 1959, S. 40). Das gegenwärtige Entwicklungsproblem besteht daher nicht so sehr in zu wenig Theorie, sondern in zu wenig bewußter, zu pädagogischer Selbstbeschreibung fähiger Bildungspraxis. Dies ist u.a. ein Grund, weshalb gerade von seiten der Weiterbildungsforschung ein großes Interesse an gefestigten Praxis-kontexten und ihnen entsprechenden Fachdiskursen auf der Ebene von Selbstbeschreibungen der ersten Reflexionsstufe (kontextgebundene Konzeptionen) bestehen muß und sich auf dieser Stufe durch Aus- und Fortbildung sowie durch Begleitung von Prozessen der Organisationsentwicklung zu beteiligen hat. Erst wenn sich in der Weiterbildungspraxis spezifische Sinnkontexte als pädagogisch-fachliche Identität herausgebildet und gefestigt haben, wird es leichter als bisher sein, Kompetenzen des Kontextwechsels in den skizzierten „aufsteigenden“ und „absteigenden“ Reflexionsschritten zu entwickeln und sie als planvolle Forschungsorganisation systematisch zu institutionalisieren. Vorher jedoch gilt es, die bereits entstandenen Überschneidungsfelder zwischen den sich herauskristallisierenden Diskursbereichen als Scharnierstellen zu nutzen, mit denen einerseits die professionelle Festigung der Weiterbildungspraxis unterstützt und gleichzeitig der entstandene Verlust an Praxis-kompetenz in den Erziehungswissenschaften wieder weitgemacht werden kann.

Probleme intermediärer Strukturen: Pädagogische Identitäten und Institutionen „zwischen den Stühlen“?

Was sich in den vorangegangenen allgemeinen Überlegungen als erkenntnistheoretische Strukturbedingungen tätigkeitsfeldspezifischer Weiterbildungsforschung charakter-

risieren läßt; erweist sich aus einer berufsbiographischen und institutionellen Perspektive allerdings als eine wenig gefestigte soziale Position. Selbst wenn derartige Arbeitsfelder stellenmäßig langfristig gesichert sind und daher keine existenziellen Probleme des Lebensunterhalts aufwerfen (was jedoch bei zahlreichen projektgebundenen Stellen nicht einmal der Fall ist), so läßt sich in bezug auf ihre fachliche Identität nur sehr euphemistisch von einer „produktiven Randständigkeit“ sprechen. Grundsätzlich, wenn auch etwas generalisierend, ist festzustellen, daß tätigkeitsfeldbezogene Weiterbildungsforschung in der Tat vorwiegend an den sich überschneidenden Rändern verschiedener Diskurse stattfindet. Martha Friedenthal-Haase befürwortet dem Hintergrund ihrer Untersuchung über „Erwachsenenbildung im Prozeß der Akademisierung“, daß die für Weiterbildung kennzeichnende Verbindung von Multidisziplinarität, Paradigmenpluralität, Entwicklungsorientierung des Fachs notwendigerweise in enger Verbindung mit einer Heterogenität der „Fachgemeinschaft“ stehen muß: „J.G. Gaff und R.C. Wilson kommen in einer breit angelegten empirischen Untersuchung über akademische Fachkulturen und die Möglichkeit von Interdisziplinarität zu folgendem Ergebnis: 'As a result, most interdisciplinary efforts must be staffed by 'cultural outcasts', faculty who have resisted narrow cultural conditioning or have been exposed to more than one culture'. Die Autoren empfehlen ausdrücklich die Förderung und positive Beachtung der in diesem fachlichen Sinne interkulturell disponierten Wissenschaftler: 'Such persons are not easy to locate, and innovators should give a highly priority to searching them out'“ (Friedenthal-Haase 1990, S. 27).

Institutionalisierung von Kontextwechsel bekommt es daher notwendigerweise mit den Kosten sozialer Randständigkeit zu tun. Wie jede gesellschaftliche Institution bezieht sie ihre Begründung aus einem Sicherheitsverlangen und aus Angstbewältigung. In erster Linie meint dies Schutz vor externen Übergriffen durch Interessengruppen, Verbände etc., Bedarf an der Organisation von Unterstützungsnetzwerken und der Sicherung von innovativen Freiräumen. Ein Blick auf den institutionellen Wandel von den Anfangszeiten der PAS bis zu aktuellen Entwicklungsprozessen des DIE zeigt, um welche Gratwanderung es hierbei geht: um die produktive Inszenierung von Irritation auf der Ebene basaler Gemeinsamkeit. Diese Basis muß institutionell gesichert und darf nicht von einer der beteiligten Seiten als Vorbedingung gestellt werden. Mindestvoraussetzung für die Wahrnehmung intermedialer Funktionen ist daher, daß es in den typischerweise randständigen Arbeitsfeldern gelingt, den Zugang zu einem breiten Spektrum erwachsenpädagogisch relevanter Kontexte und Lernmilieus aufrechtzuerhalten. Da intermediale Tätigkeitsbereiche aus der Sicht des Wissenschaftssystems meist der Bildungspraxis und aus der Perspektive der Bildungsarbeit der Wissenschaft zugerechnet werden, verbinden sich hier – wie in den meisten sozialen Grenzbereichen – viele Vorteile einer Zwischenträgerschaft mit erheblichen Akzeptanzproblemen aus beiden Richtungen. Mit diesem Zwiespalt muß man lernen, kompetent und selbstbewußt umzugehen. Zweifellos macht diese Position aber auch resonanzfähig für die vielfältigen Probleme von Randständigkeit, wie sie in den meisten Tätigkeitsfeldern der Erwachsenenbildung und beruflichen Weiterbildung das Selbstkonzept der MitarbeiterInnen beeinflussen.

Literatur

- Elias, Norbert: Engagement und Distanzierung. Frankfurt/M. 1983
- Friedenthal-Haase, Martha: Erwachsenenbildung im Prozeß der Akademisierung. Frankfurt/M. 1990
- Gaßler, Harald: Von der linearen zur reflexiven Professionalisierung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Derichs-Kunstmann, Karin/Faulstich, Peter/Tipelt, Rudolf (Hrsg.): Entzerrung der Erwachsenenbildung. Beiheft zum REPORT. Frankfurt/M. 1997, S. 207–214
- Gieseke, Wiltrud: Habitus von Erwachsenenbildnern. Eine qualitative Studie zur beruflichen Sozialisation. Oldenburg 1989
- Gieseke, Wiltrud: Vier Optionen für das Studium der Erwachsenenbildung – Folgerungen aus empirischen Arbeiten über die Professionalität in der Erwachsenenbildung. In: REPORT 1990, H. 25, S. 30–38
- Günther, Gotthard: Metaphysik, Logik und die Theorie der Reflexion. In: ders.: Beiträge zur Grundlegung einer operationsfähigen Dialektik. Bd. 1, Hamburg 1976, S. 183–210
- Harney, Klaus/Krieger, Bernhard: Teilnehmerorientierung und lebenslanges Lernen aus systemtheoretischer Sicht. In: Hessische Blätter für Volksbildung 1983, H. 4, S. 303–312
- Johannson, Kurt: Interessenvertretung im Lernprozeß. Köln 1990
- Köring, Bernhard: Erwachsenenbildung und Professionslehre. In: Harney, Klaus/Jütting, Dieter/Köring, Bernhard (Hrsg.): Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Frankfurt/M. 1987, S. 358–400
- Nowotny, Heiga: Zur gesellschaftlichen Irrelevanz der Sozialwissenschaften. In: Stehr, Nicol/König, René (Hrsg.): Wissenschaftssoziologie. Opladen 1975, S. 445–456
- Schäffer, Otfried: Organisationstheorie und institutioneller Alltag der Erwachsenenbildung. In: Tieltjens, Hans (Hrsg.): Wissenschaft und Berufserfahrung. Zur Vermittlung von Theorie und Praxis in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1987, S. 147–171
- Schäffer, Otfried: Zwischen Engagement und Distanzierung – Pädagogische Selbstbeschreibungen als Gegenstand der Erwachsenenbildungswissenschaft. Frankfurt/M. 1990
- Fortgänge der Erwachsenenbildungswissenschaft. Frankfurt/M. 1990
- Schäffer, Otfried: Irritation als Lernanlaß. Bildung zwischen Helfen, Heilen und Lehren. In: ders.: Das Eigene und das Fremde. Lernen zwischen Erfahrungswelten. In: Studien zur Wissenschafts- und Erwachsenenpädagogik aus der Humboldt-Universität zu Berlin. Berlin 1997, S. 123–140
- Schliermacher, Friedrich Daniel Ernst: Ausgewählte pädagogische Schriften. Besorgt von E. Lichtenstein. Paderborn 1959
- Schlutz, Erhard: Rezension zu Kade u.a.: Fortgänge der Erwachsenenbildungswissenschaft. In: REPORT 1990, H. 26, S. 120–122
- Schlutz, Erhard/Siebert, Horst: Zur Identität der Wissenschaft der Erwachsenenbildung. Universität Bremen, Tagungsbericht Nr. 10. Bremen 1984
- Schüle, Johann August: Selbstbetroffenheit. Über die Aneignung und Vermittlung von sozialwissenschaftlicher Kompetenz. Frankfurt/M. 1977
- Siebert, Horst: Identitätslernen in der Diskussion. Frankfurt/M. 1985
- Weick, Karl: Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In: Administrative Science Quarterly 1976, H. 21, S. 1–19