

Förderschwerpunkt

„Innovative Ansätze zukunftsorientierter beruflicher Weiterbildung“

Abschlussbericht

Berufsbiografische Übergangszeiten als Bildungsraum nutzen –

Entwicklung und Erprobung eines Konzepts zur Professionalisierung für Mitarbeiter/-innen von Einrichtungen beruflicher Weiterbildung



Projekttitel: Berufsbiografische Übergangszeiten als Bildungsraum nutzen – Entwicklung und Erprobung eines Konzepts zur Professionalisierung für Mitarbeiter/-innen von Einrichtungen beruflicher Weiterbildung

AKRONYM: Übergangszeiten

Förderkennzeichen:

21IAWB105A - Bundesverband der Arbeitgeberzusammenschlüsse Deutschland e.V.

21IAWB105B - Berliner Frauenbund 1945 e.V. /Projekt KOBRA BerufBildungArbeit

Laufzeit des Projektes: 01.11.2015 bis 31.12.2018

Berichtszeitraum: 01.11.2015 bis 31.12.2018



| | | |
|------------|---|-----------|
| I. | <u>Öffentlicher Teil</u> | 3 |
| 1. | Allgemeine Angaben | 3 |
| 2. | Ergebnisse | 4 |
| 2.1 | Zentrale Ergebnisse und wissenschaftlichen Erkenntnisse | 5 |
| 2.1.1 | Zentrale Ergebnisse zum Planungsverfahren einer „Generativen Zielgruppenentwicklung“ | 5 |
| 2.1.1.1 | Das Verfahren der „Generativen Zielgruppenentwicklung“ | 6 |
| 2.1.1.2 | Die vier Phasen des dialogischen Planungsverfahrens zur generativen Zielgruppenentwicklung | 8 |
| 2.1.1.3 | Der Vier-Phasenverlauf einer generativen Zielgruppenentwicklung | 13 |
| 2.1.2 | Kernpunkte aus vier, auf das Planungsverfahren bezogener Sequenzen mitlaufender Theoriebildung | 14 |
| 2.1.3 | Aufbau eines zeitsensiblen Experimentalsystems zur ereignishaften Verschränkung | 19 |
| 2.1.4 | Gegensteuerung – ein methodisches Handlungsprinzip innovativer Praxisforschung | 20 |
| 2.2 | Einschätzung und Bewertung der Projekterfahrungen | 21 |
| 2.3 | Forschungsfragen und methodisches Vorgehen | 23 |
| 2.3.1 | Bilanzierung der ausgewählten Methoden und theoretischen Bezüge | 24 |
| 2.3.2 | Zusammenfassende Bewertung des gewählten Forschungsansatzes | 24 |
| 3. | Einbettung des Projektes zu den zentralen Fragestellungen des Förderschwerpunktes | 25 |
| 3.1 | Diskussion der Projektergebnisse hinsichtlich der Entwicklung der individuellen Erwerbs- und Bildungsbiographie | 26 |
| 3.2 | Diskussion der Projektergebnisse hinsichtlich der Ausgestaltung des Weiterbildungssystems | 28 |
| 4. | Transferaktivitäten (gesamte Projektlaufzeit) | 29 |
| II. | <u>Projektinterner Teil</u> | 31 |
| 5. | Projektsteuerung/-management | 31 |
| 5.1 | Ziel-Ergebnis-Abgleich | 31 |
| 5.2 | Reflexion über die Kriterien zur Zielerreichung | 31 |
| 5.3 | Bilanzierung der Projektumsetzung | 31 |
| 5.4 | Reflexion der durchgeführten Aktivitäten | 32 |
| 5.5 | Kooperation mit anderen Projekten im Programm | 34 |
| 5.6 | Kooperation innerhalb des Verbundes (bei Verbundprojekten) | 35 |
| 5.7 | Bilanzierung der bisherigen Verwertung, Verwertbarkeit der Ergebnisse nach Projektende | 35 |
| 5.8 | Praktische und wissenschaftliche Implikationen – Hinweise zum weiteren Forschungsbedarf und Erkenntnisse an die Politik | 36 |

I. Öffentlicher Teil

1. Allgemeine Angaben

Projektkoordination und Wissenschaftspartner: Dr. Thomas Hartmann, Bundesverband der Arbeitsgebezusammenschlüsse Deutschland e.V., Feurigstr. 54 A, 10827 Berlin, Tel. 030 787 942 51, Fax 030 / 787 942 44, E-Mail: thartmann@tamen.de, info@bv-agz.de

Verbundpartner und Wissenschaftspartner: Dr. Hildegard Schicke, Berliner Frauenbund 1945 e.V. mit seiner Einrichtung KOBRA BerufBildungArbeit, Kottbusser Damm 79, 10967 Berlin, Tel. 030 69592317, Fax 030 695 923 23, E-Mail: hildegard.schicke@kobra-berlin.de

Wissenschaftspartner: Prof. Dr. Ortfried Schäffter

Wissenschaftspartner und Koordination bildeten das **Leitungs- bzw. das wissenschaftliche Team.**

Praxispartner:

Die Wille gGmbH, Müllerstraße 56-58, 13349 Berlin

ZAL Zentrum Aus- und Weiterbildung GmbH Ludwigsfelde-Luckenwalde, Struweg 50 – Haus 57, 14974 Ludwigsfelde

Volkshochschule Berlin Mitte, Bezirksamt Mitte von Berlin / Amt für Weiterbildung und Kultur Linienstraße 162, 10115 Berlin

Refugees Emancipation e.V., Dortustr. 46, 14467 Potsdam

Vertreter*innen dieser vier Praxis- und zugleich Forschungspartner bildeten gemeinsam mit dem wissenschaftlichen Team die **Forschungsgruppe.**

Diese Vertreter*innen bilden als **Entwicklungsbegleiter*innen** mit weiteren Mitarbeiter*innen in den Einrichtungen der Praxispartner jeweils einrichtungsinterne **Entwicklungsteams.**



Abb. 1 Projektarchitektur „Übergangszeiten“

2. Ergebnisse

Das Projekt „Berufsbiografische Übergangszeiten als Bildungsraum nutzen – Entwicklung und Erprobung eines Konzepts zur Professionalisierung für Mitarbeiter*innen von Einrichtungen beruflicher Weiterbildung“ (Übergangszeiten) zielte auf eine organisationspädagogische Professionalisierung im Aufgabenbereich der Programmplanung und Angebotsentwicklung in Einrichtungen beruflicher Weiterbildung ab.¹

Im Kontext einer sich transformierenden Gesellschaft sollten berufsbiographische Übergangszeiten professionell als „Bildungsraum“ lernförmig ausgestaltet werden, mit dem zukunftsorientierte Entwicklungsoptionen erschlossen werden können. Genauer in den Blick erwachsenenpädagogischer Planung genommen wurden hierdurch transitorische Lebenslagen von Bildungsadressaten, die zuvor in sozialadministrativer Deutung als „prekär“ und somit defizitorientiert im Sinne von Hilfsbedürftigkeit gedeutet, nun aber aus bildungsbiographischer Sicht als persönliche und gesellschaftliche Ressource erkennbar und wertgeschätzt werden. Dies trifft besonders unter den historischen Entwicklungen hin zu einer Transformationsgesellschaft zu, in denen berufsbiographisch wiederholt auftretende Übergangszeiten zum Normalfall gehören, und aus diesem innovativen Verständnis heraus der beruflichen Weiterbildung neuartige Funktionen zuwachsen werden. Die Ergebnisse des Projekts „Übergangszeiten“ sind daher unter einem transformationstheoretisch zweifachen Aspekt zu sehen, bei dem es um die synergetische Verschränkung der transitiven Lebenslagen von Adressaten beruflicher Weiterbildung einerseits mit einer, einem historisch erforderlichen Strukturwandel unterliegenden, beruflichen Weiterbildung andererseits geht. Die Erkenntnis und der praxisbasierte Nachweis dieser sich wechselseitig beeinflussenden, aber auch qualitativ verstärkenden Bewegungen lassen sich bereits als ein grundlegendes Ergebnis des Projekts festhalten. Aus der bereits hier angeführten Interferenz transformativer Strukturentwicklungen folgen zudem die am Ende formulierten Empfehlungen zum Transfer der lösungsorientierten und auf wissenschaftliche Erkenntnis gerichteten Projekterträge in Richtung auf eine Zukunft erschließende Professionalitätsentwicklung beruflicher Weiterbildung in produktiver Resonanz auf eine sich transformierende gesellschaftliche Umwelt. Zum besseren Verständnis werden zunächst die verschiedenen Entwicklungsverläufe in ihrer jeweiligen Eigenlogik getrennt referiert und in Hinblick auf ihre Ergebnisse zusammenfassend dargestellt. Erst darauf aufbauend werden sie in ihrer Wechselseitigkeit zusammengeführt. Hieraus erklären sich die folgenden Argumentationsschritte:

- a) Zentrale Ergebnisse zur Entwicklung eines Planungsverfahrens, in dem die reflexive Analyse der je eigenen transitiven Lebenslage von Bildungsadressaten zum Ausgang einer dialogisch angelegten Angebotsentwicklung genommen wird. Die damit vorgenommene Erweiterung und Anreicherung erwachsenenpädagogischer Programmplanung und Angebotsentwicklung wurde im Kontext des Projekts „Übergangszeiten“ als ein „*Verfahren generativer Zielgruppenentwicklung*“ bezeichnet, das bereits ansatzweise im Rahmen des Projektes erprobt wurde.
- b) Eng mit dem praxisfeldbasierten Vorantreiben einer zielgruppengenerierenden Klärung transitiver Lebenslagen verschränkt, lassen sich rückblickend vier Sequenzen theoretischer Erkenntnisgewinnung unterscheiden, die in den Verlauf des basalen Prozesses über kritische Ereignisse im beiderseitigen Ablauf temporal „verzwirnt“ waren und die neben ihrem inhaltlichen Ertrag bereits in der Form ihrer Theoriebildung eine forschungsmethodische Innovationsleistung darstellt, die über das Projekt „Übergangszeiten“ hinaus ein weitreichendes

¹Die Ergebnisdarstellung im vorliegenden Projektabschlussbericht ist eine Zusammenfassung des umfangreichen Ertrags des Projekts „Übergangszeiten“, der in Form einer bildungswissenschaftlichen Expertise „Berufsbiografische Übergangszeiten als Bildungsraum nutzen“ vorliegt. Diese Expertise enthält neben den zentralen Kapiteln, die hier kurz vorgestellt werden, auch ein Kapitel mit den **ÜZ-Basistexten**, auf die hier in den Fußnoten immer wieder verwiesen wird. Ein Modell zur Darstellung unserer dreidimensionalen Auswertungsmatrix in Form eines Tensegrity-Modells ist zu finden unter www.arbeitgeberzusammenschlusse.de unter dem Stichwort „**ÜZ-Tensegrity**“. Auch hierzu wird in den Fußnoten im Folgenden Bezug genommen.

Transferpotential für praxisfeldbasierte Gestaltungs- und Veränderungsforschung erbracht hat, das eine unmittelbare Weiterführung verlangt. In diesem Abschlussbericht wird man sich aus Platzgründen allerdings auf exemplarische Kernpunkte beschränken müssen.

- c) Als ein zentraler innovativer Ertrag des Projekts „Übergangszeiten“ kann gelten, dass in seiner Anlage sowie in seinem gesamten Verlauf davon abgesehen wurde, methodische Verfahrensweisen aus disziplinär präformierten Forschungskontexten auf die pädagogische Professionalitätsentwicklung der am Projekt mitwirkenden Praxispartner*innen unmittelbar zu übertragen. Es wurde daher bewusst davon abgesehen, aus einer disziplinären Sicht heraus zu „Ergebnissen“ zu gelangen, deren Geltung und wissenschaftliche Gültigkeit bereits aus ihrem Erkenntnishorizont einer „Disziplinierung“² unterworfen ist. In seinem forschungspolitischen und auch in seinem erkenntnispolitischen Einsatz bewegt sich das Projekt im wissenschaftstheoretischen Diskurs und epistemologischen Begründungszusammenhang von „Transdisziplinarität“³. Auf seinen grundlegenden Unterschied zu interdisziplinären Forschungsansätzen kann hier nur nachdrücklich aufmerksam gemacht und auf die einschlägigen Diskurse verwiesen werden, wie sie im Textblock der bildungswissenschaftlichen Expertise projektbezogen erschlossen werden. Sie sind für praxisfeldbasierte Erkenntnisproduktion empirischer Weiterbildungsforschung nicht zuletzt deshalb von hoher Relevanz, weil mit ihr Wechselwirkungen zwischen „Bildung im Medium von Forschung“ und „Forschung im Medium von Bildung“ (Schäffter 2017)⁴ als ein lernhaltiges Dienstleistungsprofil empirischer Bildungsforschung konkret beschreibbar werden. So war es erklärtes Ziel des Projekts „Übergangszeiten“, hierfür geeignete Voraussetzungen zu schaffen und zu explorieren, wie es sich als Forschungsdesign konkretisieren lässt. Im Ergebnis schälen sich Prinzipien explorierender Verfahren der Erkenntnisgewinnung, experimentierenden Denkens im strukturierenden Rahmen eines bildungstheoretisch fundierten „Experimentalsystems“ heraus, das sich als eine kulturwissenschaftliche Applikation des von dem Wissenschaftshistoriker Hans-Jörg Rheinberger herausgearbeiteten Modells naturwissenschaftlicher Erkenntnispraxis verstehen lässt.

2.1 Zentrale Ergebnisse und wissenschaftlichen Erkenntnisse

2.1.1 Zentrale Ergebnisse zum Planungsverfahren einer „Generativen Zielgruppenentwicklung“

Auf die Krise der Instruktionsdidaktik bzw. der externen Bedarfsbestimmung und Ziele vorwegnehmenden Angebotsentwicklung wurde in der Erwachsenenbildung kompensatorisch mit dem Ansatz des selbstgesteuerten Lernens und der Individualisierung der Lernwege reagiert. Seit ca. zwei Dekaden gilt es als Qualitätsmerkmal von beruflicher Weiterbildung, dass die vorbereiteten Lernszenarien mit möglichst hohen Freiheitsgraden zur individuellen Auswahl von Modulen kombiniert mit Lernberatung bzw. als Lernszenarien mit möglichst hohen Freiheitsgraden für Eigenaktivitäten ausgestattet sind. In dieser für die Geschichte der Erwachsenen- und Weiterbildung wichtigen Entwicklungsphase der „Individualisierung des Lernens“ ist die Funktion der Gruppe für das ko-produktive Lerngeschehen in den Hintergrund didaktischer Überlegungen geraten. Für ein generatives, d.h. erzeugendes

² Norbert Ricken, Hans-Christoph Koller. Roland Reichenbach (2011): Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten. Schöningh; sowie: Weber, Jutta (Hrsg.) (2010): Interdisziplinierung? Zum Wissenstransfer zwischen den Geistes-, Sozial- und Technowissenschaften. Bielefeld: transcript

³ Vgl. ÜZ-Basistexte Kap. 6.1 Transdisziplinarität – relationslogisch gedeutet und Kap. 6.4 Transdisziplinarität und Einzelwissenschaft. Die ÜZ-Basistexte sind ein Anhang der Expertise „Berufsbiographische Übergangszeiten als Bildungsraum nutzen. Eine bildungswissenschaftliche Expertise“, ein Ergebnisprodukt des Projekts „Übergangszeiten“

⁴ Schäffter, O. (2017). Bildung im Medium von Forschung – Forschung im Medium von Bildung. Strategien einer lernförderlich gestaltenden Entwicklungsbegleitung. In D. Schemme & H. Novak (Hrsg.): Gestaltungsorientierte Forschung – Basis für soziale Innovationen. Erprobte Ansätze im Zusammenwirken von Wissenschaft und Praxis. Bonn: BIBB/wbv, 305-377.

bzw. hervorbringendes Planungsverfahren hingegen ist die produktive Funktion der Zielgruppe notwendiger Bestandteil von Bedarfsermittlung und Weiterbildungsgestaltung.

Die Gestaltungsperspektive der Zielgruppenorientierung wurde in einer relationstheoretisch erweiterten Konzeption pädagogischer Dienstleistung als konstituierendes Prinzip von Programmplanung und Angebotsentwicklung begründet. Dazu wurde eine erwachsenenpädagogische Heuristik des Begriffs Lebenslage entwickelt. Seinen historischen Ausgang nahm das Konzept der Lebenslage in der *Wohlfahrtsökonomie*. Im Forschungsprojekt „Berufsbiografische Übergangszeiten als Bildungsraum nutzen“ gelang es, den in der Wohlfahrtsökonomie aktuell erreichten Erkenntnisstand im Interesse der beruflichen Weiterbildung und Erwachsenenpädagogik anschlussfähig zu machen und mit dem subjektwissenschaftlichen Diskurs in der Bildungstheorie zu verbinden. Genau das wird mit dem Verfahren der generativen Zielgruppenentwicklung angestrebt.

Der Forschungsertrag, die Konzeption der Generativen Zielgruppenentwicklung als Verfahren der dialogischen Angebotsentwicklung, wird im Rahmen der bildungswissenschaftlichen Expertise ausführlich an folgenden sechs Bausteinen vorgestellt:

- (1) Im ersten Schritt werden ausgehend von gesellschaftlichen Entwicklungsverläufen Perspektiven für die Professionsentwicklung entworfen, die die hier vorgelegte Konzeption lebensgleitender Bildung unterstützt.
- (2) Anschließend wird die wünschenswerte dialogische Ausrichtung der Aufgaben Programmplanung und Angebotsentwicklung herausgearbeitet. Die Gestaltungsperspektive der Zielgruppenorientierung wird in einer relationstheoretisch erweiterten Konzeption pädagogischer Dienstleistung als konstituierendes Prinzip von Programmplanung und Angebotsentwicklung begründet.
- (3) Im dritten Unterkapitel wird die transitorische Lebenslage als Schlüsselkonzept nutzerbasierter partizipativer Angebotsentwicklung in ihrer historischen Herleitung und in Bezug auf ihre aktuelle Deutung für die Gestaltung lebensbegleitender Bildung erläutert. Der in der Wohlfahrtsökonomie aktuell erreichte Erkenntnisstand wird im Interesse der beruflichen Weiterbildung anschlussfähig mit dem subjektwissenschaftlichen Diskurs in der Bildungstheorie verbunden.
- (4) Im vierten Unterkapitel werden die vier Phasen des dialogischen Verfahrens zur generativen Zielgruppenentwicklung, in einzelnen Verfahrensschritten, Ergebnissen und Anschlüssen dargestellt.
- (5) Zum Abschluss werden an Hand von vier Praxisprojekten die Verfahrensschritte aus der Perspektive differenter Bildungsformate eingebettet in spezifische institutionelle Bildungskontexte skizziert.

2.1.1.1 Das Verfahren der „Generativen Zielgruppenentwicklung“

Das dialogische Planungsverfahren zur generativen Zielgruppenentwicklung ist ein zentrales Ergebnis des Forschungsprojekts „Übergangszeiten“, einer Koproduktion zwischen Wissenschaft und Praxis. Im Forschungsprojekt hat das Verfahren eine herausragende Bedeutung als gemeinsames Referenzobjekt für die arbeitsteiligen Aufgaben von Praxis und Forschung und die Kommunikation darüber in der Forschungsgruppe⁵. Die Entwicklungsgeschichte des Verfahrens strukturierte den Projektverlauf:

⁵Das Verfahren zur generativen Zielgruppenentwicklung hatte im Sinne eines „Vortriebs“ die Probleme und Fragen aufgeworfen, die für die Erkenntnisproduktion relevant wurden. Dies entspricht dem Forschungsansatz eines Experimentalsystems (vgl. Wissenschaftshistorisches Konzept des Experimentalsystems bei Rheinberger 2001)

Im ersten Jahr des Projekts Übergangszeiten wurden das Diagramm und eine erste Strukturierung der Aufgaben in den vier Phasen zur generativen Zielgruppenentwicklung soweit entwickelt, dass sich die Praxispartner auf die Umsetzung des Verfahrens in vier Praxisprojekten eingelassen haben und sich an dem Verfahren orientieren konnten. In der Phase der Umsetzung durch die vier Praxispartner diente das Verfahren zur Beschreibung und Reflektion der Erfahrungen bei der Gestaltung der vier Phasen. Probleme und Schwierigkeiten konnten jetzt erkannt werden und fortlaufend wurden die Phasen und einzelne Teilaufgaben präzisiert.

Die Konzeption der generativen Zielgruppenentwicklung in ihrer jetzt ausdifferenzierten Beschreibung auf Basis der Auswertung der vier Umsetzungsprojekte kann nun von unterschiedlichen Bildungsanbietern (nach)genutzt werden. Weiterbildungseinrichtungen, Bildungsunternehmen betrieblicher Weiterbildung, pädagogische Dienstleister und zivilgesellschaftliche Organisationen können die Strategie der dialogischen Angebotsentwicklung zur Gestaltung ihres spezifischen Beitrags zum lebensbegleitenden Lernens Erwachsener einsetzen. Im Hinblick darauf, dass möglichst alle Erwachsene an dem lebensbegleitenden Lernen teilhaben, ist eine weite Perspektive auf Anbieter und Angebotsformate der beruflichen Weiterbildung wichtig. Dies wurde bereits in dem Forschungsansatz bei der Auswahl der Praxispartner berücksichtigt und soll nun auch für die Ausarbeitung der Konzeption leitend sein. Da dieser weite Blick auf berufliche Weiterbildung einer Erläuterung bedarf, soll im Folgenden zunächst ein kurzer Überblick zu den unterschiedlichen Organisationssystemen und Bildungsformaten gegeben werden.

Es kann als ein wichtiger Ertrag des Forschungsprojekts gewertet werden, dass entsprechend der weiten Perspektive auf die Diversität der gesellschaftlichen Funktionsbestimmung von beruflicher Weiterbildung, drei Weiterbildungseinrichtungen und ein Selbsthilfeverein das dialogische Planungsverfahren zur generativen Zielgruppenentwicklung in vier unterschiedlichen Bildungsformaten erprobt haben.

| Institutionaltyp der Bildungseinrichtung | Bildungsformat des Umsetzungsprojekts |
|--|---|
| Pädagogischer Prototyp einer städtischen Volkshochschule | Für die Adressatengruppe ‚offenes‘ Bildungsangebot: Konstitution und Prozessbegleitung der Zielgruppe in <i>moderierten Workshops</i> |
| An der Leitinstitution Wirtschaftssystem angelehnter symbiotischer Schnittstellentyp eines privaten Weiterbildungsunternehmens | Betriebliche Weiterbildung: Die Fortbildung ist konfiguriert durch einen betrieblichen Auftraggeber und dem Lernort der Weiterbildungseinrichtung, beispielsweise Werkstatt |
| Multireferenzieller Institutionaltyp der Einrichtung eines Wohlfahrtsverbandes | Projektförmige arbeitsplatznahe Bildung im Kontext eines Sozialbetriebs bei einer zeitlich befristeten Beschäftigungsförderung gemäß dem arbeitsmarktpolitischen Instruments Arbeitsgelegenheit |
| Intermediärer pädagogischer Institutionaltyp eines Flüchtlingsselfhilfevereins | Selbstorganisierte Bildung im Kontext von Selbsthilfe |

Tabelle 1: Vier Institutionaltypen und die entsprechenden Bildungsformate der Umsetzungsprojekte

Das Verfahren beschreibt keinen linearen Ablauf von Planung und Realisierung, sondern nutzt für den generativen (d.h. hervorbringenden oder erzeugenden) Prozess der Angebotsentwicklung die Rückkoppelung von Teilprozessen. Das Ergebnis eines vorausgehenden Teilprozesses ist der Ausgangspunkt für den nächsten Teilprozess. Damit sind zum einen Bedingungen geschaffen, die Nutzerinnen und Nutzern Raum geben und ihre Ressourcen und Perspektiven für die Angebotsentwicklung

einbeziehen. Die Operationalisierung der Gestaltungsleitlinien in einer Verfahrensbeschreibung bietet den Vorteil, dass die komplexe Aufgabe der dialogischen Angebotsentwicklung als Ganzes modelliert ist und durch definierte Phasen und Teilschritten als pfadabhängiger Gestaltungsverlauf im Modell erkennbar wird⁶. Ansonsten ist die Konzeption bewusst offen und sieht keine weiteren Festlegungen vor, wie ein spezifisches Bildungsangebot die Struktur des Arrangements bestimmt, welche Inhalte es auswählt und welcher situative oder biografische Bezug zur Erwerbsorientierung im Lebensverlauf gestaltet wird:

- Struktur: Didaktische Lösungen für die Verschränkung des Kompetenzerwerbs im Lebensverlauf mit den Bildungsprozessen organisierter Bildungsarrangements
- Inhalt: Generierung von Praxiswissen in Bezug auf Fachlichkeit (Wissen und Können) und überfachliche Kompetenzen
- Erwerbsorientierung: Subjektive Bedeutung der Erwerbsarbeit und situative und biografische Einbettung der Erwerbsarbeit in den Lebensentwurf und die Lebensgestaltung

2.1.1.2 Die vier Phasen des dialogischen Planungsverfahrens zur generativen Zielgruppenentwicklung

Bevor die vier Entwicklungsphasen an ihren konkreten Arbeitsschritten verdeutlicht werden, ist es sinnvoll, sich noch einmal die Spezifik dieses didaktischen Ansatzes vor Augen zu führen, in der sich das Projekt von den herkömmlichen Zielgruppenkonzepten der Erwachsenenbildung unterscheidet.

Generative Entwicklung⁷.

Aufgrund der Gesamtlogik einer generativen Entwicklung kann es nicht mehr darum gehen, eine bereits vorhandene, sozialstrukturell oder statistisch vermutete Zielgruppe zu „entdecken“, um sie dann praktisch über Werbemaßnahmen zu „erreichen“. In dem vom Projekt vertretenen Ansatz „existiert“ die antizipierte Zielgruppe noch gar nicht, sondern bildet sich erst im Verlauf eines pädagogischen Kontaktprozesses zwischen der Seite der pädagogischen Dienstleistung und der Seite der Adressaten und Adressatinnen heraus, und zwar im Kontakt mit Personen der Adressatengruppe oder im Kontakt mit Akteuren in der unmittelbaren Umwelt der Adressatengruppe (z.B. im Betrieb). Der Kontaktprozess mündet in die Klärung der jeweils zutreffenden transitorischen Lebenslage, in der sich die Zielgruppe konstituiert.

Strukturelle Resonanz

Im Hinblick auf die Beidseitigkeit des Kontaktprozesses und der daraus generierten pädagogischen Dienstleistung ist Zielgruppenkonstitution auch Ertrag der einrichtungsinternen Adressatenbestimmung. Die sich entwickelnde Zielgruppe ist unter anderem auch das Spiegelbild der strukturellen Voraussetzungen einer Weiterbildungseinrichtung. Das organisationale Feld einer Einrichtung wird damit zum konstitutiven Bestandteil von Zielgruppenentwicklung. Das ist auch der Grund, weshalb

⁶ Die pädagogische Dienstleistung gehört in der Form eines vorgehaltenen Angebots für die Nutzung zur Struktur der pädagogischen Organisation. Die Beschreibung der professionellen Tätigkeit der Programmplanung und Angebotsentwicklung oszilliert zwischen Planen – Kommunikation - Steuerung – Gestaltung - Bilden. Die organisationstheoretische Betrachtung des Verfahrens bei Becker (1999) ist insofern klärend, als er auf die Differenz zwischen dem sozio-technischen System der Formalorganisation und dem Verfahren deutlich macht. Das Verfahren ist ein klassisches Konzept, mit dem das sozio-technische System der formalen Organisation den unverfügbaren Teil des Unternehmens zum Mitspielen bewegen will. Es schafft Bedingungen, die dem Zufall Raum geben, und sichert damit die Voraussetzungen dafür, dass es die sich selbst kooptierenden Beiträge rekrutieren kann, die es zur eigenen Vollendung braucht (Baecker 1999:117). Gieseke/Gorecki (2000) hatten in ihrer empirischen Arbeitsanalyse des Programmplanungshandelns herausgestellt, dass die organisierende Tätigkeit nicht stringenten Planungsabläufen folgt, sondern dass das Programm einer Weiterbildungseinrichtung im Modus kommunikativer Steuerung in vernetzten Strukturen entwickelt wird. Der Wechsel von planender Steuerung zur kommunikativen Steuerung trifft auch auf das Verfahren der generativen Zielgruppenentwicklung zu, allerdings unter der Maßgabe, Nutzerinnen und Nutzer in die dialogischen Kommunikationen einzubeziehen.

⁷ *Generativ* (zu lat. generare ‚erzeugen‘, ‚hervorbringen‘) bedeutet „erzeugend“ bzw. bezeichnet allgemein die Eigenschaft, etwas hervorbringen zu können.

ein planvoller Entwicklungsverlauf mit der Selbstklärung dieser Ausgangsbedingungen eines Kontaktprozesses einsetzen sollte.

Doppelbedeutung des Begriffs Zielgruppe

Unter dem Begriff Zielgruppe wird je nach Entwicklungsstand etwas anderes verstanden: Zu Beginn beschreibt er das Ziel, aus der transitorischen Lebenslage eines Adressatenbereichs Prozesse der Gruppenbildung mit pädagogischen Mitteln zu initiieren und methodisch zu unterstützen. In seinem Ergebnis jedoch bezeichnet er eine real vorfindliche soziale Gruppe, die strukturelle Voraussetzungen bietet, um aus einer transitorischen Lebenslage heraus gemeinsame Entwicklungsziele selbstbestimmt zu formulieren und diese in Zusammenarbeit mit Bildungseinrichtungen planvoll zu realisieren. Im Ergebnis ihrer Generierung ist sie dann eine Gruppe, die sich selbstbestimmt eigene Ziele setzt und aktiv realisiert.

Die sich im Planungsverlauf erzeugende Zielgruppenentwicklung als Grundlage einer nutzerbasierten dialogischen Angebotsentwicklung ist in vier Phasen gegliedert. Die Verantwortung für die Rahmung des Verfahrens übernimmt eine einrichtungsinterne Entwicklungsgruppe, die Moderation der Zielgruppengenerierung kann auch extern vergeben werden.

In den vier Praxisbeispielen des Projekts „Übergangszeiten“ haben wir es bei der Umsetzung mit vier unterschiedlichen Formaten, wie in der Tabelle 1 beschrieben, zu tun. Aufgrund der damit unterschiedlichen Rahmung bzw. Kontextsteuerung bei der Umsetzung kommt es in der Beschreibung der einzelnen Phasen zu Unterschieden in der Ergebnisdarstellung (z.B. das Verfahren im Kontext einer betrieblichen transitorischen Situation und der damit verbundenen transitorischen Lage der Mitarbeiter*innen im Unterschied zu der transitorischen Lebenslage von Geflüchteten oder der Lebenslage von Menschen zwischen Arbeit und „Ruhestand“.⁸

Phase I: Klärung des organisationalen Feldes und Antizipation eines Adressatenbereichs

In der Phase I werden die Eckpunkte der pädagogischen Dienstleistung einer generativen Zielgruppenentwicklung geklärt und entschieden. Der Aspekt der Leistung stellt die strukturelle Schnittstelle einer Bildungseinrichtung zu ihren potenziell erreichbaren Adressatenbereichen dar. Der besondere Dienstleistungscharakter eines Bildungsangebots in der beruflichen Weiterbildung - an der Schnittstelle zwischen Angebot und Nutzung - soll in der lernförderlichen Unterstützung für Menschen in einer transitorischen Lebenslage liegen.

Die Phase I besteht aus drei Arbeitsschritten

- Der Blick wird zuerst auf die Organisation gerichtet, um sich reflexiv der eigenen organisationalen Ressourcen in Bezug auf realisierbare Bildungsformate zu vergewissern.
- Im zweiten Schritt wird der Analysefokus auf die Umwelt der Einrichtung und die beidseitigen Kontaktprozesse mit Adressatenbereichen gerichtet, vorhandene Zugänge zu Adressatenbereichen und bisher nicht genutzte Zugänge zu Adressatenbereichen werden betrachtet.
- Darauf aufbauend wird im dritten Schritt die Auswahl für den zu erschließenden Adressatenbereich getroffen.

Ergebnisse der Phase I Klärung des organisationalen Feldes und Antizipation eines Adressatenbereichs

Die Phase I endet mit der Entscheidung für einen bestimmten Adressatenbereich, einer Vorverständigung über die transitorische Lebenslage der zu kontaktierenden Personen aus diesem avisierten

⁸ Eine differenzierte Beschreibung dieser unterschiedlichen Kontexte findet sich in der bildungswissenschaftlichen Expertise des Projekt „Übergangszeiten“

Adressatenbereich sowie der Bestimmung der Mitarbeiter*innen der Einrichtung, die den weiteren Verlauf der generativen Zielgruppenentwicklung begleiten sowie die Einbindung dieser Personen in eine organisationale Entwicklungsgruppe, die reflektierend und beratend den Prozess begleitet und ihn gestaltet.

Kriterien für die Auswahl des Adressatenbereichs sind:

- Bewertung der Alternativen im Hinblick auf die Steigerung der Resonanzfähigkeit einer Weiterbildungseinrichtung
 - Relevanz der Adressatengruppe und ihrer transitorischen Lebenslage in Bezug auf die Legitimation, d.h. die Einbindung des avisierten Vorhabens in ein funktionales Teilsystem beruflicher Weiterbildung und die daraus resultierende Finanzierung
 - Relevanz aufgrund neuer Entwicklungsperspektiven durch ein Bildungsangebot für eine zusätzliche Adressatengruppe, die noch nicht zur Mitwelt der Weiterbildungseinrichtung gehört
 - Relevanz aufgrund des neuartigen Bildungsformats einer dialogischen Angebotsentwicklung, welches das derzeitige Leistungsprofil der Einrichtung ergänzt.
 - Relevanz des Vorhabens im Hinblick auf den erwarteten Ertrag im Zusammenhang mit der transitorischen Lage der Weiterbildungseinrichtung.
- Dringlichkeit der Problemlösung: Erfahrungen des Scheiterns in Bezug auf eine Adressatengruppe,
- zur Verfügung stehende Ressourcen für die Gestaltung des beidseitigen Kontaktprozesses,
- zur Verfügung stehende Ressourcen (Strukturen, Kompetenzen, Finanzen) für die Umsetzung des Verfahrens.

Phase II: Beidseitige Gestaltung eines Begegnungsraums und Konstitution der Zielgruppe

Geht es um Angebotsentwicklung, befinden wir uns nach dem herkömmlichen Verständnis von Bildungsorganisation auf der „makrodidaktischen“ Ebene von Programmplanung und Angebotsplanung. Das erklärte Ziel der dialogischen Angebotsentwicklung ist es, die reflektierte Binnensicht der Nutzergruppe auf die je eigene Lebenslage mit in den Planungsverlauf einzubeziehen. Das Einführen eines weiteren und in der Regel konträren Bedeutungshorizonts in das Planungsverfahren kann zu wechselseitiger Blockierung führen. Um das zu vermeiden, wird es zwingend erforderlich, die strukturelle „Verschränkung“ zwischen einer extern zuschreibenden Bedarfsbestimmung mit einer reflektierenden Binnensicht selber als einen lernförmigen Klärungsprozess zu verstehen und ihn als organisationspädagogisch gestalteten Schwellenbereich frühzeitig in den Planungsverlauf mit hineinzunehmen. Erfolgt die Angebotsentwicklung in einer dialogischen Form, d.h. mit einer Beteiligung der potenziellen Nutzer*innen auf Augenhöhe, wird die Entwicklung von Bildungsangeboten somit selbst zu einem Bildungsprozess. Die Unterscheidung zwischen Makro- und Mikrodidaktik greift nicht mehr. Makro- und mikrodidaktisches Handeln verschmelzen in einem gemeinsamen Lern- und Bildungsprozess von Anbietern und Nutzern.

Die drei Schrittfolgen der Phase II:

- Ausgehend von der Entscheidung für einen Adressatenbereichs wird in einem ersten Schritt der Kontaktprozess zwischen Weiterbildungseinrichtung und Adressatengruppe in einer transitorischen Lebenslage erkundet.
- Im zweiten Schritt wird eine Lösung für den Vorprozess zur Kontaktaufnahme erarbeitet und für einen beidseitigen „Begegnungsraum“, der ein pädagogisches Setting hat.
- Im dritten Schritt generiert die Phase II eine intersubjektive Verständigung darüber, was die jeweilige transitorische Lebenslage für die teilnehmenden Personen bedeutet und steigert im besten Fall ihr Interesse an dem Bildungsangebot. Der Kontext und die organisatorischen Rahmungen des Bildungsangebots werden transparent(er) und es bildet sich im Prozess eine soziale Gruppe auf Zeit.

Ergebnisse der Phase II: Beidseitige Gestaltung eines Begegnungsraums und Konstitution der Zielgruppe

Im Kontext einer betrieblicher Weiterbildung ist der Kontaktprozess so weit vorangeschritten, dass die beauftragende Institution/Organisation Bedarf und Zielsetzung nicht nur aus übergeordneter betrieblicher Perspektive beschreiben kann, sondern diesen auch vor dem Hintergrund der Lebenslage der Adressatengruppe lebensnah erfasst hat, die Perspektive der Mitarbeiter*innen auf die avisierte Fortbildung aus erster Hand kennt und für den Bildungsdienstleiter beschreiben konnte. Am Ende der Phase II ist der Bildungsauftrag vorläufig skizziert.

Ist die Phase II nicht durch den institutionellen Kontaktprozess einer betrieblichen Weiterbildung strukturiert, dann ist das Vorgehen der pädagogischen Fachkräfte darauf ausgerichtet die Gruppe der nun erstmals leibhaftig anwesenden Teilnehmenden durch das partizipatorische Bildungsangebot zu rahmen. Der Kontext der sozialen Gruppe, ihre transitorische Lebenslage, wird lebensnah thematisiert, denn er ist der ‚Hinter-Grund‘ für die partizipatorische Entwicklung des Bildungsangebots im Vordergrund des Gruppengeschehens in Phase III. Am Ende der Phase II hat die Gruppe eine Vorstellung von ihrer Aufgabe und von ihrem organisatorischen Rahmen, und sie hat eine ‚Ahnung‘ von dem emergenten ‚Möglichkeitsraum‘ des Bildungsangebots gewonnen. Die Teilnehmenden konnten eine erste Erfahrung von dem Potential der Gruppe als Resonanzraum der Wissensproduktion und der wechselseitigen Anerkennung machen.

In dem gesamten Phasenablauf einer lebenslagenbasierten Zielgruppenentwicklung kommt dem „Eintauchen“ der Planenden in die immersive Struktur eines rezonanzauslösenden Kontaktprozesses eine methodisch entscheidende Schlüsselstellung zu. Wenn die strukturelle Verschränkung zwischen der Außensicht einer pädagogischen Organisation auf eine Lebenslage einerseits und der lebensweltlichen Innensicht eines Adressatenbereichs nicht gelingt, wird die entscheidende Weichenstellung bereits an dem Ausgangspunkt der generativen Zielgruppenentwicklung verpasst und ist später nicht mehr korrigierbar. Dies bedeutet, dass die Gestaltungsmöglichkeiten der Phase II „*Beidseitige Gestaltung eines Begegnungsraums und Konstitution der Zielgruppe*“ besonders intensiv und ausführlich zu klären und strukturell auszuwerten sind. Strukturell meint hier, dass die Beidseitigkeit der Situationsdeutung expliziert wird, dass deutlich wird, welche Perspektiven der Nutzergruppe und welche Perspektiven der pädagogischen Fachkräfte in dem Sozialraum des Bildungsangebots zusammentreffen.

Phase III: Ermöglichung einer partizipatorischen Angebotsentwicklung

Die zentrale Aufgabe der Phase III besteht darin, die pädagogische Außensicht der Fachkräfte auf die Lebenslage der Zielgruppe einerseits und die lebensweltliche Innensicht der Zielgruppe im weiteren Verlauf produktiv zu verschränken. In den Phasen I und II war es ausreichend, aus einer *externen* Sicht die transitorische Lebenslage in ihrer orientierungsarmen Spannungslage strukturell zutreffend zu identifizieren, z.B. als beruflicher Wiedereinstieg, als Anpassungsfortbildung, als Nachwuchsförderung usw. In der Phase III kommt es nun darauf an, sie in ihrer *lebensweltlich immanenten* Relevanzstruktur in Hinblick auf persönlich bedeutsame Entwicklungsperspektiven hin zutreffend zu deuten und dementsprechend in der Phase IV *Gestaltung einer Unterstützungsstruktur zur Umsetzung mobilisierender Lernanlässe* des Bildungsangebots umsetzen.

- Im ersten Schritt erarbeitet die Entwicklungsgruppe / die beauftragten pädagogischen Fachkräfte das Design für die sogenannte ‚Lebenslagenklärung‘, wertet dazu die Kontaktprozesse der Phase II aus und entwickelt eine reflexive Perspektive auf die orientierungsarme und spannungsreiche Lagebeziehung des existenziellen Dazwischen-Seins.
- Im zweiten Schritt arbeitet die Gruppe angeleitet von pädagogischen Fachkräften in wechselnden methodischen Settings an persönlich bedeutsamen kritischen Erfahrungen und an Verwendungssituationen im Umgang mit der komplexen Unbestimmtheit einer Lagebeziehung des existenziellen Dazwischen-Seins.

- Im dritten Schritt werden der Lernbedarf und der gewünschte Kompetenzerwerb in der Gruppe bestimmt und der Übergang in die Phase IV „*Gestaltung einer Unterstützungsstruktur zur Umsetzung mobilisierender Lernanlässe*“ vorbereitet.

Ergebnisse der Phase III: *Beidseitige Gestaltung eines Begegnungsraums und Konstitution der Zielgruppe*

Am Ende der Phase III: Ermöglichung einer partizipatorischen Angebotsentwicklung

- haben die Teilnehmenden eine persönlich bedeutsame Entwicklungsperspektive formuliert, die sie in der Phase IV *Gestaltung einer Unterstützungsstruktur zur Umsetzung mobilisierender Lernanlässe* weiterverfolgen. Die gemeinsamen Aufgaben und Themen der Lerngruppe sind bestimmt.
- haben die pädagogischen Fachkräfte Kenntnisse von den persönlich bedeutsamen Themen und den Aufgaben der Gruppe aus der Perspektive der Nutzer*innen. Sie betrachten sich als Unterstützende („Sparringpartner“) der Gruppe und der Gruppenmitglieder.
- sind für Zielgruppen, die ggf. erst im Verlauf der Phase III selbstorganisiert einen Vorschlag für die Phase IV entwickeln, Ressourcen erschlossen und ein verbindlicher Arbeitsrahmen eingeführt.

Phase IV: Gestaltung einer Unterstützungsstruktur zur Umsetzung mobilisierender Lernanlässe

In der vierten Phase des emergenten Planungsverlaufs werden die Ergebnisse der Phase III ausgewertet und davon ausgehend das Design einer Unterstützungsstruktur für bedeutsame, mobilisierende Lernanlässe geplant, gestaltet und ausgewertet. Diese Designs können sehr unterschiedlich aussehen entsprechend dem jeweiligen Bildungsformat in einem institutionellen Feld beruflicher Weiterbildung, dem gewählten Konzept der Ermöglichungsdidaktik⁹ und den Ressourcen der Weiterbildungseinrichtung (vgl. Phase I Klärung des organisationalen Felds).

- Schritt eins: Auswertung der Phase III im Hinblick auf die didaktische Gestaltung der Unterstützungsstruktur für mobilisierende Lernanlässe
- Schritt zwei: Erarbeitung eines didaktischen Designs unter Berücksichtigung eines Strukturmodells transitorischer Übergangszeiten
- Schritt drei: Durchführung und Evaluation des zielgruppenbasierten Bildungsangebots

Ergebnis der Phase IV: *Gestaltung einer Unterstützungsstruktur zur Umsetzung mobilisierender Lernanlässe*

- Die Zielgruppe und die beteiligten Personen haben in der Phase IV die latente Produktivität der spannungsreichen und orientierungsarmen Lagebeziehung des Dazwischen-Seins für eine persönlich und ggf. auch betrieblich bedeutsame und mobilisierende Entwicklungsperspektive erfahren. War zu Beginn der zu erschließende Zielbereich unbestimmt, undurchsichtig und schwer verständlich hat er im Verlauf der Phase IV step by step an Transparenz und Anziehungskraft für ihre persönliche „Öffnung zur Welt“ gewonnen. Am Ende der Phase IV haben sie neue Perspektiven im Beruf. Sie haben den persönlichen Nutzen der emergenten und partizipativen Leistungserbringung als Erfahrung ihrer Selbstwirksamkeit erleben können.

⁹ Für die konkrete Ausgestaltung steht eine große Methodenvielfalt zur Verfügung. Auch in Bezug der Lernorganisation kann ein großes Repertoire an Formen der Lernorganisation genutzt werden. Bei der Beschreibung des Verfahrens gilt es aus unserer Sicht zu vermeiden, diese institutionelle Vielfalt lebensbegleitender Bildung einzuschränken. Unser Anliegen ist es vielmehr die Grenzen von Berufspädagogik, Betriebspädagogik, Erwachsenenpädagogik, Coaching/Beratung oder kultureller Bildung im Hinblick auf eine hier geforderte transdisziplinäre Ermöglichungsdidaktik aufzuweichen.

- Die Weiterbildungseinrichtung hat ihre Kompetenz für eine Zielgruppe ihrer Mitwelt erweitern können und verwendet ihre in den vier Phasen der dialogischen Angebotsentwicklung zur generativen Zielgruppenentwicklung gewonnen Erkenntnisse in der Programmplanung und Angebotsentwicklung.

2.1.1.3 Der Vier-Phasenverlauf einer generativen Zielgruppenentwicklung

Phasen einer generativen Zielgruppenentwicklung:

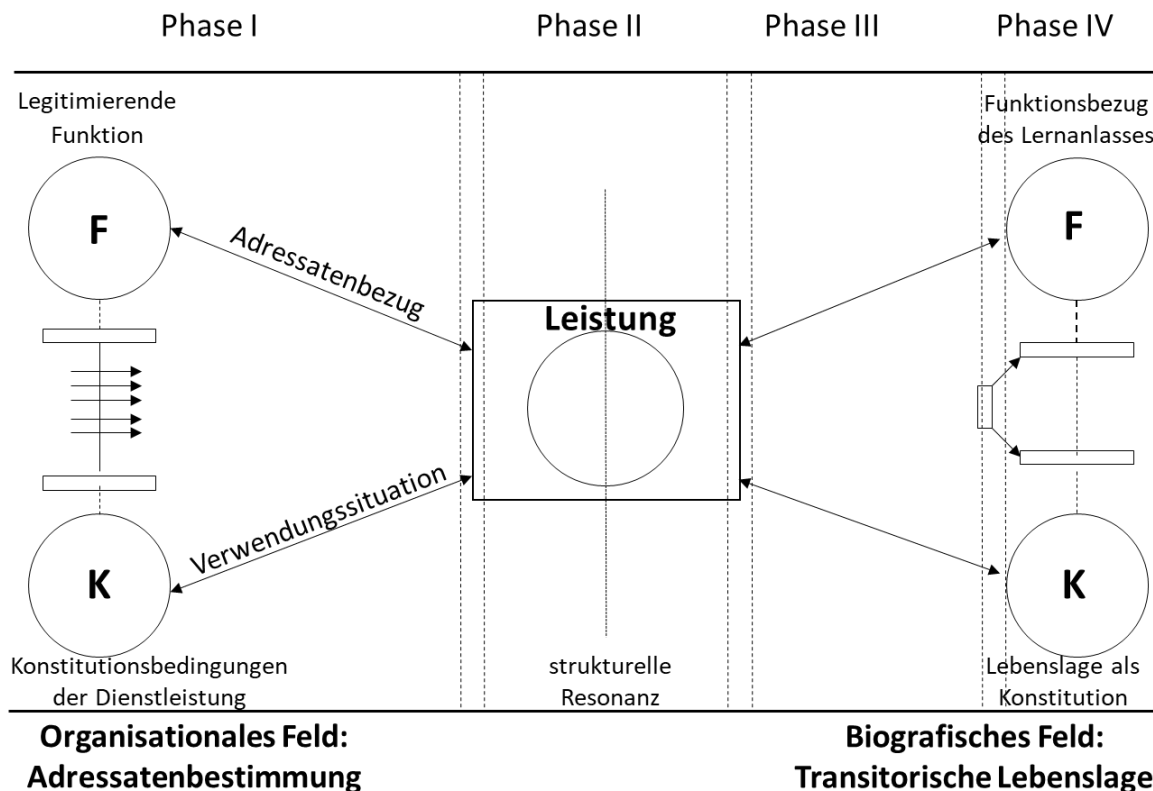


Abb: 2 Das Diagramm der Vier Phasen eines dialogischen Planungsverfahrens zur generativen Zielgruppenentwicklung

Das in Abb. 2 dargestellte Diagramm beruht auf einer symmetrischen Struktur zwischen dem *Organisationalen Feld*¹⁰ einer Weiterbildungseinrichtung auf Seiten pädagogischer Dienstleistung (links) und dem *Biographischen Feld* einer transitorischen Lebenslage auf Seiten pädagogischer Adressatenbereiche (rechts). Beide Sinndomänen bilden dadurch eine interne Struktur aus, dass sie *Funktion, Konstitution und Leistung* in ein sich gegenseitig aussteuerndes Wechselverhältnis setzen und hierdurch das vernetzte Gefüge eines *relationalen Feldes* aufbauen. Das Organisationale Feld der Bildungsorganisation und das Biographische Feld der transitorischen Lebenslage in ausgewählten Adressatenbereichen wird über ein *korrelatives Verständnis von Leistung* zueinander *resonant* ins Verhältnis gesetzt. Dies meint, dass unter „Leistung“ nicht jede Form einseitiger Entäußerung an andere verstanden wird, sondern, dass Leistung ausschließlich auf der Doppelseitigkeit einer *komplementären Wertschöpfung* beruht, an der beide Felder ko-produktiv mitwirken. Diese komplementäre Strukturverknüpfung stellt den *innovativen Kernbereich* einer partizipatorischen Erschließung neuer Adressatenbereiche dar, da mit ihr eine Transformation bislang unbestimmter „Umwelt“ in pädagogisch bedeutungsvolle „Mitwelt“ erfolgt. Deshalb wird dem Aufbau einer wechselseitig *resonanten Kontakt-*

¹⁰ Vgl. ÜZ-Basistexte Kap. 11.2 Das Organisationale Feld

fläche im Verfahren einer generativen Zielgruppenentwicklung besondere methodische Aufmerksamkeit zuteil, bildungspraktisch wird dieser durch ein „*dialogisch*“ *angelegtes Setting* bei der Kontaktaufnahme umgesetzt.

Das organisationale Feld ist in dem Diagramm als ein Zusammenspiel von

- der Konstitution der pädagogischen Dienstleistung (fundierende pädagogische Praktiken/ pädagogischen Kompetenz)
- der Legitimation des pädagogischen Leistungsprofils durch die leitende Auffassung von dem Beitrag der pädagogischen Leistung für das pädagogische Funktionssystem
- und dem Profil der Leistung an der Schnittstelle zur Seite der Nutzergrupp

dargestellt.

Das Feld der transitorischen Lebenslage wird in entsprechendes Zusammenspiel von

- Lebenslage als Konstitution
- dem Funktionsbezug, den der Lernanlass einer transitorischen Lebenslage hat

dargestellt.

Während im *organisationalen Feld* das Zusammenspiel der oben genannten Relationen mittels der didaktischen Handlungsebenen betriebsförmiger Strukturen (Einrichtung, Programm, Angebot, Veranstaltung, Design) übersetzt ist, wird im *biografischen Feld* der Funktionsbezug transitorischer Suchbewegungen mit den konstitutiven Bedingungen der Lebenslage durch ein dialogisch angelegtes Bildungsformat reflexiv zu einander ins Verhältnis gesetzt.

Der Aspekt Leistung stellt die strukturelle Schnittstelle der pädagogischen Dienstleistung zur gesellschaftlichen Umwelt einer Bildungseinrichtung und somit zu ihren potenziell erreichbaren Adressatenbereichen dar.

Der Dienstleistungscharakter eines Bildungsformats beruflicher Weiterbildung an der Schnittstelle zwischen Angebot und Nutzung beruht in der lernförderlichen Gestaltung der Unterstützung für Menschen in einer transitorischen Lebenslage. Der im Schaubild angedeutete Raum (gemeint ist das Rechteck mit einem Kreis in der Mitte, das die Schnittkante rechts und links überschreitet) steht für den Bildungsraum, der in den Phasen II und III einer generativen Zielgruppenentwicklung entsteht, in dem die Leistung partizipativ entwickelt wird.

2.1.2 Kernpunkte aus vier, auf das Planungsverfahren bezogener Sequenzen mitlaufender Theoriebildung

Die Gewinnung wissenschaftlicher Erkenntnis im Format einer „praxisfeldbasierten Forschung“, wie sie auf der konzeptionellen Grundlage einschlägiger Vorarbeiten (vgl. Schäffter 2017)¹¹ im Projekt „Übergangszeiten“ erfolgreich praktiziert und methodisch erprobt wurde, unterscheidet sich wissenschaftstheoretisch grundlegend von den herkömmlich bekannten und mittlerweile historisch überholten Ansätzen der „Aktionsforschung“ (Haag u.a. 1972)¹².

- *Aktionsforschung* zielte darauf ab, die im untersuchten Praxisfeld betriebenen Lösungsansätze mit wissenschaftlicher Expertise zu unterstützen, wobei in der Regel die alltagsweltlichen Beschreibungen und kategorialen Hintergrundannahmen des Praxisfeldes in der disziplinären Gegenstandsbestimmung übernommen und nicht kontingent gesetzt wurden. Die Forschungsverfahren beruhten auf einer konsensuellen Übereinstimmung hinsichtlich der Problembeschreibung, die primär aus einem pragmatisch lösungsorientierten Alltagsbewusstsein

¹¹ Schäffter, O. (2017). Bildung im Medium von Forschung – Forschung im Medium von Bildung. Strategien einer lernförderlich gestaltenden Entwicklungsbegleitung. In D. Schemme & H. Novak (Hrsg.): Gestaltungsorientierte Forschung – Basis für soziale Innovationen. Erprobte Ansätze im Zusammenwirken von Wissenschaft und Praxis. Bonn: BIBB/wbv, 305-377.

¹² Haag, F./Krüger, H./Schwärzel & Wildt, J. (Hrsg.): Aktionsforschung. Forschungsstrategien, Forschungsfelder und Forschungspläne. München: Juventa.

heraus bestimmt war und weitgehend als empirische Basis aufgefasst wurde (Runkel 1976¹³; Forneck 1978¹⁴; Hörning 2001¹⁵; Soeffner 2004¹⁶). Die Gefahr einer unkritisch in das Praxisfeld integrierten Forschung bestand in einer Verstrickung wissenschaftlicher Erkenntnispraxis in den „Netzen der Lebenswelt“ (Waldenfels 1985)¹⁷ und beruhte somit auf einer zu geringen Distanz zwischen zwei letztlich nicht kompatiblen Diskursordnungen.

- *Praxisfeldbasierte Forschung* hingegen folgt in ihren Verfahren wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung der epistemologischen Programmatik von Gaston Bachelards „philosophie du non“ (Bachelard 1978)¹⁸. Sie beruht auf einer konstitutiven und somit scharfen Entgegensetzung eines alltagsweltlichen Erlebens noch ungeklärter „Schwierigkeiten“, die unter dem Gesichtspunkt möglicher Lösungen in den Blick genommen werden einerseits und ihrer auf Erkenntnis gerichteten Transformation in ein intellektuell herausforderndes „Problem“ wissenschaftlicher Erkenntnis andererseits. Eine wissenschaftliche Problematik zeichnet sich gegenüber alltäglichen Schwierigkeiten darin aus, dass sie vor ihrer Beseitigung durch pragmatische Lösungen erst einmal auf ein höheres Abstraktionsniveau gebracht und somit dekontextualisiert wird. Hierbei lässt sich die nun wissenschaftlich gefasste Problematik hinsichtlich ihrer kategorialen Hintergrundannahmen in Bezug auf mögliche „Erkenntnishindernisse“ untersuchen, die befriedigende Lösungen verhindert haben.

Das Konzept der praxisfeldbasierten Erkenntnisgewinnung zielt jedoch, über den Zwischenschritt einer abstrahierenden Problemlösung hinaus, darauf ab, zuvor nicht erkennbare Wege zur Vermeidung oder befriedigenderen Bearbeitung der alltäglichen Schwierigkeiten im untersuchten Praxisfeld zu erschließen. Wesentlich ist hierbei, dass sich die wissenschaftliche Erkenntnispraxis nicht mit einer lösungsorientierten Alltagspraxis verwechselt, sondern hierzu nur bislang unberücksichtigte „Hinsichten“ aufzuweisen vermag. Inwieweit diese dann im pragmatischen Alltagshandeln aufgegriffen und kontextuell aus dessen Logik „anverwandelt“ werden kann, hängt von der komplementären Dialogik zwischen beiden Diskursarten ab, die nur aufgrund ihres komplementär verfassten Widerstreits ko-produktive Ergebnisse erzielen können.

Aus einer wissenschaftstheoretischen Positionierung heraus beruht die für das Projekt „Übergangszeiten“ maßgebliche Unterscheidung zu einer konsensuell praxisfeldintegrierten Forschungspraxis auf einem Verständnis wissenschaftlicher Erkenntnispraxis, die ein für handlungswissenschaftliche Forschung ungewohntes Abstraktionsniveau abverlangt. Da dies weitreichende Konsequenzen für die Entwicklung eines dazu geeigneten Forschungsdesigns in Gestalt eines „Experimentalsystems“ nach sich zog, soll hier Bachelards „Drei-Stadiengesetz“¹⁹ zur genaueren Verdeutlichung ausführlich dargestellt werden. Wissenschaftliche Erkenntnispraxis lässt sich auf folgenden drei Abstraktionsniveaus beobachten und die Qualität ihrer jeweiligen Produktion beurteilen:

(1) Auf der „*konkreten Stufe*“ einer deskriptiv reproduzierenden Wiedergabe einer faktisch unmittelbar zugänglichen Realität herrschen die Bilder und Begrifflichkeiten alltagsweltlicher Anschaulichkeit vor und werden auf dieser Reflexionsebene in eine systematisierende Ordnung gebracht.

(2) Auf der „*konkret-abstrakten Stufe*“ wechselt die wissenschaftliche Erkenntnispraxis auf strukturelle Musterbildungen, heuristische Schemata oder prozessuale Figurationen über, die sich einer unmittelbaren Beobachtung entziehen, aber dennoch mit alltagsweltlichen Erfahrungen verbunden bleiben

¹³ Runkel, Wilfried (1976): Alltagswissen und Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann.

¹⁴ Forneck, Hermann J. (1978): Alltagsbewußtsein in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

¹⁵ Hörning, Karl H. (2001): Experten des Alltags. Die Wiederentdeckung des praktischen Wissens. Weilerwist: Velbrück.

¹⁶ Soeffner, Hans-Georg (2004): Auslegung des Alltags – Der Alltag der Auslegung. Konstanz: UVK.

¹⁷ Waldenfels, Bernhard (1978): In den Netzen der Lebenswelt. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

¹⁸ Bachelard, Gaston (1978): Die Philosophie des Nein. Versuch einer Philosophie des neuen wissenschaftlichen Geistes. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

¹⁹ Bachelard Gaston (1978): Die Bildung des wissenschaftlichen Geistes, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 37ff.; vgl. auch : Bialas, Volker (1990): Allgemeine Wissenschaftsgeschichte. Philosophische Orientierungen. Wien/Köln: Böhlau, S. 72

und jederzeit auf diese zurückgeführt werden können. Hier bekommt man es mit der Theoriebildung eines „*reflective practitioners*“ (Donald A. Schön) zu tun.

(3) Auf der „*abstrakten Stufe*“ wissenschaftlicher Erkenntnis löst sich eine Untersuchung schließlich konsequent und radikal von dem Denkstil alltagsgebundener Anschaulichkeit und bietet damit eine Ebene, auf der diese kontingent gesetzt und in ihren Hintergrundannahmen kritisch überprüfbar wird.

Legt man Bachelards Schema der Beurteilung der praxisfeldbasierten Theoriebildung im Projekt „Übergangszeiten“ zugrunde, so besteht ihre besondere Qualität darin, dass es in ko-produktiver Zusammenarbeit mit den Forschungspartner*innen aus vier Institutionalkontexten beruflicher Weiterbildung möglich war, im Projektverlauf wissenschaftlich relevante *Erkenntnisse auf allen Abstraktionsniveaus* zu generieren und darüber hinaus die verschiedenen Erkenntnisqualitäten korrelativ zueinander ins Verhältnis zu setzen. Hierdurch wurde das Projekt mit einer nahezu überfordernden Komplexität konfrontiert. Sie führte in der Auswertungsphase dazu, dass aufgrund unbefriedigender Heuristiken zweidimensionaler Diagrammatik eine *3D Modellierung* des im „Übergangszeiten“ Projekt entstandenen Bildungsraums im Format eines „*Tensegrity Systems*“²⁰ entwickelt werden musste, um das empirische Material zufriedenstellend auswerten zu können, das in der Rekonstruktion „*kritischer Ereignisse*“ nun in Gestalt temporal aufeinander bezogener „*turning points*“²¹ erkennbar geworden ist. Ein weiteres Ergebnis mit hohem innovativem Charakter besteht daher in der Entwicklung und Ausarbeitung der dem Projektbericht angefügten Modellierung des topologisch gefassten „*Bildungsraums*“: „Diskursanalytische Heuristik eines tensegren Raums. – Das synergetische Zusammenspiel von diskursiver Trennung und Verbindung.“ Mit dieser Applikation des von Buckminster Fuller und Kenneth Snelson entdeckten universellen Prinzips auf die relationale Modellierung einer diskurstheoretischen Problematik innerhalb eines bildungswissenschaftlichen Experimentalsystems geht vom Förderprogramm *innovat^{WB}* nach seiner englischsprachigen Publikation ein transdisziplinärer Impuls aus, der voraussichtlich über die Bildungswissenschaft hinaus Aufmerksamkeit hervorrufen wird²². Dem digitalisierten Anhang sollte daher besondere Aufmerksamkeit zuteilwerden.

Sequenzen einer praxisfeldbasierten Theoriebildung

In einer „rekurrent“ angelegten Rekonstruktion²³ lässt sich die im Verlauf des Projekts schrittweise herausbildende Dynamik einer rekursiven Theoriebildung diagrammatisch veranschaulichen. In diesem Zusammenhang bietet ÜZ auch einen möglichen Ausgang für eine Generalisierung in Richtung auf eine forschungspolitisch wegweisende *Strategie transdisziplinärer Theoriebildung*. Allgemein zusammengefasst lässt sich der zirkuläre Prozess praxisfeldbasierter Erkenntnisproduktion unabhängig von ihren je besonderen gesellschaftlichen Kontextbedingungen an folgendem Diagramm zur Darstellung bringen. Seine sich *zirkulär aussteuernde Struktur* erhält der permanent rekursiv durchlaufende Prozess der Theoriebildung daraus, dass er seinen Ausgang von gesellschaftlich unbefriedigend gelösten Schwierigkeiten nimmt, diese in eine wissenschaftlich gefasste Erkenntnisproblematik transformiert werden und nach dem Durchgang durch vier Sequenzen zu immer neuen „Hinsichten“ auf die Ausgangsproblematik führen, die dann im Praxisfeld aus einer pragmatisch lösungsorientierten Sicht je nach Eignung kontextspezifisch „anverwandelt“ werden können.

Der phänomenologisch zu verstehende *Terminus der „Hinsicht“* bezeichnet einen experimentierenden Forschungszugang (Rheinberger) und das meint den Einsatz auf einen ihn zugleich auch trans-

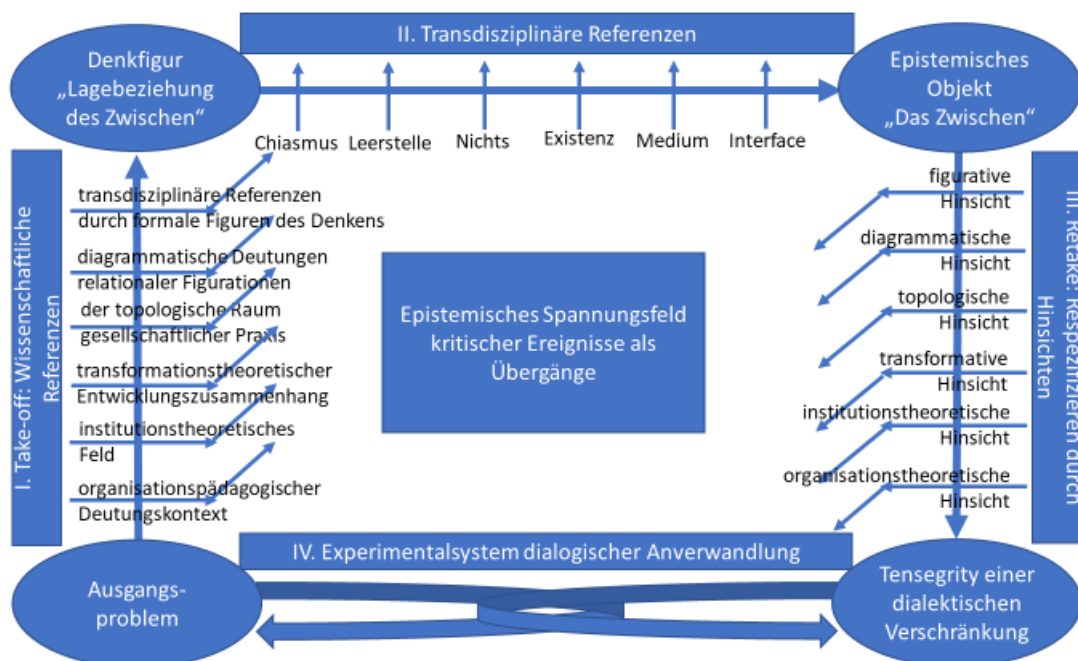
²⁰ Vgl. ÜZ- Tensegrity (siehe Fußnote 1)

²¹ Pouliot, Vincent (2015): Practice tracing. In: Benneth, Andrew/Checkel, Jeffrey T. (Hrsg.): Process Tracing. From Metaphor to Analytic Tool. Cambridge University Press, S. 237-259.

²² Schon jetzt gibt es in einschlägigen Forschungsnetzwerken im Netz einen breiten transdisziplinären Diskurs zur Anwendung von Tensegrity-Modellen nicht nur in technischen Bereichen (z.B. Bauwesen, Robotertechnik, Satellitenbau), sondern auch in den Natur- und Medizinwissenschaften und zunehmend auch in den Kultur- und Sozialwissenschaften.

²³ Vgl. ÜZ-Basistexte Kap. 8.1 Einführung Rekurrenz und Kap. 8.2 8.2 Rekurrenz – ein rückwärts laufender Erkenntnisfortschritt

formierenden Forschungsgegenstand. Angeschlossen wird damit an das Konzept der ‚Phänomenotechnik‘ Gaston Bachelards. Die Phänomenotechnik findet ihre Untersuchungsgegenstände nicht vor, sie muss die Bedingungen erst schaffen, unter denen sie zum Vorschein kommen. „Die wahre wissenschaftliche Phänomenologie ist daher ihrem Wesen nach Phänomenotechnik. Sie verstärkt das, was hinter dem Erscheinenden durchscheint. Sie lernt aus dem, was sie konstruiert.“ (Bachelard 1988,18)²⁴. Durch ihn vermag sich dieser bedeutungsvoll von seiner bisherigen Selbstverständlichkeitsstruktur abzuheben, als ‚Gegen-Stand‘ zu konstituieren und hierdurch zudem in zeit-räumlicher Tiefenschärfe sichtbar zu werden. Ein alltägliches Faktum oder eine zunächst fraglos vorausgesetzte Gegebenheit werden aufgrund einer derartig aktiv transformativen Sicht durch eine bestimmte ‚Linse‘ (vgl. Schäffter 2019)²⁵ überhaupt erst als ein Phänomen beobachtbar und können so hinreichend intelligibel ›in Erscheinung‹ treten.



Vier Sequenzen praxisfeldbasierter Theorieentwicklung

Abb. 3: Vier Sequenzen praxisfeldbasierter Theorieentwicklung

In der bildungswissenschaftlichen Expertise des Projekts findet sich eine ausführliche Erläuterung der vier Sequenzen und dies in ihrer rekursiven Zirkulation anlässlich eines epistemischen „turning point“, der im Entwicklungsverlauf durch ein „kritisches Ereignis“ aktualisiert wird.

Zur Erläuterung des Schaubilds sollen hier zunächst die *konzeptionellen Eckpunkte* verdeutlicht werden:

I. das *Konzept des Erkenntnisproblems* in Form einer wissenschaftlichen Reformulierung alltagspraktischer Schwierigkeiten

II. das formalästhetische *Konzept figurativer Verschränkung*, das sich transdisziplinär in unterschiedlichen Strukturmustern (pattern) auffinden und im Sinne einer sachlich-inhaltlichen Anreicherung der Ausgangsproblematik heranziehen lässt.

²⁴ Bachelard, Gaston (1988): Der neue wissenschaftliche Geist. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

²⁵ Schäffter, Ortfried (2019): ‚Genealogie des erwachsenenpädagogischen Blicks‘ durch eine relationslogische Optik geschärft. Eine Replik auf Ulla Klingovsky. In: Debatte. 2.Jg. Heft 1

III. das Konzept der „Hinsicht“, mit dem sich die formalen Strukturmuster „phänomenotechnisch“ (Bachelard) auf die praxisfeldbasierte Ausgangsproblematik hin respezifizieren lassen.

IV. das Konzept einer tensegren Modellierung, mit dem das komplexe Zusammenwirken aller phänomenotechnisch relevanten „Hinsichten“ zwischen den verschiedenen wissenschaftlichen Abstraktionsniveaus eine dreidimensionale Darstellungsform erhält. Sie kann aufgrund ihrer differenzierten Mehrwertigkeit als erkenntnisleitende Heuristik zur empirischen Datenanalyse herangezogen werden.

Die vier konzeptionellen Eckpunkte werden in einem zirkulären Prozess praxisfeldbasierter Erkenntnisgewinnung durch folgende Bewegungen sequenziell verbunden:

- In der *ersten Sequenz* eines „take off“ löst sich der wissenschaftliche Erkenntnisprozess von einer substanzialistischen Beschreibung hin zu einer strukturtheoretischen Problemfassung, die von einer organisationspädagogischen, über eine institutionstheoretische Deutung schließlich das wissenschaftliche Abstraktionsniveau einer topologischen Figuration erreicht.
- Erkenntnisse der *zweiten Sequenz* führen zur transdisziplinären „Anreicherung“ einer zuvor noch disziplinär eingegrenzten Problembeschreibung, die nur auf immer höheren Abstraktionsstufen reformuliert wurde. Im methodischen Verfahren eines kriteriengeleiteten „Durchmusterens“ (review) einschlägiger Theoriediskurse wird nun das Konzept einer „figurativen Verschränkung“ als eine generalisierbare „Denkfigur“ beobachtbar, die je nach disziplinärer Applikation inhaltlich unterschiedliche Muster (pattern) aufweisen kann, die zur empirischen Ausdeutung des Ausgangsproblems herangezogen werden können.
- Die *dritte Sequenz* führt in einer konkretisierenden Bewegung auf tiefer gelegene Stufen wissenschaftlicher Abstraktion zurück und respezifiziert in der absteigenden Theoriearbeit die zunächst hochabstrakten „Hinsichten“ auf die Ausgangsproblematik durch überraschend innovative Konsequenzen. Dies trägt in erheblichem Maße zur praxisfeldbasierten Theoriebildung bei und stellt letztlich den gegenstandsbezogenen Ertrag der take off Bewegung während der ersten Sequenz dar. Erst aus der relationalen Wechselwirkung zwischen einem strukturell abstrahierenden take off und dem darauf bezogenen respezifizierenden Rückbezug begründet sich letztlich die Innovationskraft einer praxisfeldbasierten Theoriearbeit.
- In der *vierten Sequenz* wird die zu Beginn vorgenommene Trennung zwischen einer auf Erkenntnis gerichteten und einer lösungsorientierten Praxis aufgehoben und beide Diskurse in ihrem Widerstreit komplementär aufeinander bezogen. Konzeptionell erfolgt dies innerhalb eines bildungstheoretisch angelegten Experimentalsystems, in dem vier differente Diskursarten in ihrer produktiven Wechselseitigkeit zueinander ins Verhältnis gesetzt werden. Zur bildungstheoretisch reflektierten Gestaltung erhält hier die „tensegre“ Modellierung²⁶ der in Widerstreit stehenden Diskursarten über ihre heuristische Funktion hinaus ihre zukunftsweisende Bedeutung zur Entwicklung eines dialogisch angelegten „Experimentalsystems“. Hierzu lassen sich aus den Erfahrungen und auf der Grundlage einer bisher entwickelten Projektarchitektur pädagogische Prinzipien und konzeptionelle Eckpunkte benennen; dennoch überschreitet die hieran anschließende detaillierte Ausarbeitung eines *tensegren Bildungsraums* den gesetzten Projektrahmen und setzt einen gesonderten Projektauftrag voraus.

²⁶Vgl. ÜZ- Tensegrity (siehe Fußnote 1)

2.1.3 Aufbau eines zeitsensiblen Experimentalsystems zur ereignishaften Verschränkung²⁷

beider Entwicklungsverläufe, nämlich das praktisch umzusetzende Verfahren der „Vier Phasen einer generativen Zielgruppenentwicklung“ einerseits und das praxisfeldbasierte Trajekt wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung und Theorieformulierung andererseits.

Im Rahmen einer praxisfeldorientiert gestaltenden Forschungsarchitektur wurden die beiden genannten Entwicklungsstränge während des Projektverlaufes permanent zueinander ins Verhältnis gesetzt und in ihren jeweiligen Ergebnissen wechselseitig miteinander verschränkt. Zur rückblickenden Auswertung des hierbei generierten Datenmaterials folgte man bei der Rekonstruktion der Entwicklungslogik dem Prinzip der „Rekurrenz“. Dies bedeutete, dass der Erkenntnisertrag in seiner hohen Komplexität erst durch eine rückblickende Reflexion auf den bisherigen Verlauf der wissenschaftlichen Praxis sichtbar, hierdurch ausschließlich aus der immanenten Sicht der daran Mitwirkenden beschreibbar und damit intersubjektiv artikulierbar wurde. Dies schließt an das immanente Konzept wissenschaftlicher Erkenntnispraxis und damit an die französische Forschungstheorie in Nachfolge von Bachelard, Lefebvre und Canguilhem an, wie sie von Rheinberger mit dem Konzept der „epistemischen Objekte“ und des „Experimentalsystems“ für den deutschsprachigen Raum rezipiert und verdeutlicht wurde.²⁸ Eine derartige Verschränkung begründet sich aus axiomatischen Hintergrundannahmen und führte zu einer hohen Komplexität der Forschungsarbeit, hat sich durchgängig als innovationsförderlich erwiesen. Dies wird in der Projektauswertung im Rahmen einer bildungswissenschaftlichen Expertise anhand der Einzelanalysen genauer belegt. In diesem Projektbericht kann es allerdings es nur darum gehen, die Grundstruktur transparent werden zu lassen. Insgesamt wurden beide Entwicklungsverläufe wechselseitig und keinesfalls konfliktfrei auf einander bezogen und hierbei in ihrem vorantreibend gerichteten „Drill“ ineinander „verzwirnt“²⁹ zu einem sich formierenden dritten Entwicklungsfeld, einem beide ins Verhältnis setzenden Experimentalsystem.

1. Das praktisch umzusetzende *Verfahren der „Vier Phasen einer generativen Zielgruppenentwicklung“* auf der Grundlage des Spannungsverhältnisses zwischen einer zuschreibenden Außensicht von pädagogisch Planenden und einer reflektierten existenziell bedeutsamen Binnensicht auf eine bildungsrelevante transitorische Lebenslage von Seiten der Bildungsadressaten.

2. Das *praxisfeldbasierte Trajekt* wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung und Theorieformulierung auf der Grundlage einer dialogischen Auseinandersetzung zwischen einem alltäglich erfahrbaren Praxisproblem und einem relationslogisch iterativ durchgearbeiteten „epistemischen Objekt“³⁰.

3. Das beide Entwicklungsstränge synchron ins Verhältnis setzende *Experimentalsystem* auf der Grundlage des Chiasmus' divergenter und in diskursivem Widerstreit stehender Wissensordnungen einerseits der wissenschaftlichen Erkenntnispraxis und andererseits den kontextgebundenen Praxen der vier Forschungspartner. In ihm konstituierte sich während des Projektverlaufes aus sich heraus ein komplementäres Spannungsfeld eines „Dazwischen“ im Format eines lernhaltigen und dadurch inno-

²⁷ Vgl. hierzu: Alljets, Enno/Hoebel (2017): Prozessuales Erklären – Processual Explanation. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 46, S. 4-21; Schützeichel, Rainer/Jordan, Stefan (2015): Pfade, Mechanismen, Ereignisse. Zur gegenwärtigen Forschungslage in der Soziologie sozialer Prozesse. In: dies.(Hrsg.): Prozesse. Formen, Dynamiken, Erklärungen. Wiesbaden: Springer, S.87-148; Pouliot, Vincent (2015): Practice tracing. In: Benneth, Andrew/Checkel, Jeffrey T. (Hrsg.): Process Tracing. From Metaphor to Analytic Tool. Cambridge University Press, S. 237-259.

²⁸ Vgl. hierzu genauer die Literaturliste Rheinberger im Textblock 12 der Expertise, sowie neuerdings zusammenfassend: Tulatz, Kaja (2018): Epistemologie als Reflexion wissenschaftlicher Praxen - Epistemische Räume im Ausgang von Gaston Bachelard. Lous Althusser und Joseph Rouse. Bielefeld: transcript.

²⁹ Zum Konzept der chiasmischen Verzwirnung vgl. Welsch, Wolfgang (1996): Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S.406, sowie Schöffter, Ortfried (2013): unveröffentl. Working Paper Verzwirnung als Relationierung von Struktur und Prozess, 8. Version, sowie Schöffter, Ortfried (2014): . Relationstheoretische Forschung in der Transformationsgesellschaft:

Zur Differenz zwischen Einzelwissenschaften und Philosophie. In: DRUCKFREI FEST-GESCHRIEBEN. Für Georg Rückriem zum 80. URL: <http://gr80.wordpress.com/>

³⁰ Zum Begriff vgl. Rheinberger, Hans-Jörg (1992): Experiment – Differenz – Schrift. Zur Geschichte epistemischer Dinge. Marburg an der Lahn: Basiliken-Presse.

vationsförderlichen Bildungsraums. Die strukturelle Architektur eines bildungstheoretisch gefassten Experimentalsystems bot die hierfür erforderlichen „Bedingungen der Möglichkeit“ projektinterner Entwicklungsverläufe, in denen die wissenschaftliche Projektleitung zu lernen hatte, sich prozessorientiert als integraler Bestandteil eines sich selbst dynamisch vorantreibenden Trajekts zu verstehen und hierzu eine „Kompetenz des Lassen-Könnens“ (Schäffter 2001) nicht nur gemeinsam zu entwickeln, sondern in der Vorbildfunktion als role model einer entwicklungs-offenen Steuerung performativ erkennbar werden zu lassen. Hiermit ist allerdings nur die Forschungspraxis einer wissenschaftlichen Projektleitung auf ihrer operativen Handlungsebene angesprochen, nicht aber in ihrer übergeordneten Funktion innovativer Kontextsteuerung. Hier hat sie gewissermaßen „gegen den Wind“ eines routinierten Alltagsbewusstseins „zu kreuzen“, damit der „Vortrieb“ einer innovativen Erkenntnisbewegung sich vom Mainstream einer Alltagsroutine abzulösen vermochte. Neben ihrer prozessorientierten Vorbildfunktion hatte die Projektleitung im zusammenführenden Rahmen eines sich zunehmend deutlich herausbildenden und festigenden „Experimentalsystems“ die Funktion einer Gegensteuerung gegenüber einer zur Routine verfestigten Alltagspraxis zu übernehmen.

2.1.4 Gegensteuerung – ein methodisches Handlungsprinzip innovativer Praxisforschung

Aus der Binnensicht innovativ mitgestaltender Praxisforschung übernahm im Projekt „Übergangszeiten“ die wissenschaftliche Begleitung in der Spannungslage folglich das methodische *Handlungsprinzip der Gegensteuerung* zwischen vier miteinander in komplementärem Widerstreit stehenden Diskursarten, nämlich: pragmatisch lösungsorientiert versus auf Erkenntnis gerichtet – anbieterzentriert versus nutzungsorientiert – funktionsgebunden versus lebensweltbasiert – organisationszentriert versus umweltresponsiv. Um dies nicht nur in Einzelsituationen möglich werden zu lassen, sondern über einen längeren Zeitraum für eine gemeinsame Wissenserzeugung „auf Dauer zu stellen“, wurde im Projekt „Übergangszeiten“ das Ziel verfolgt, das von dem Wissenschaftshistoriker Hans Jörg Rheinberger rekonstruierte epistemologische Konstrukt des „Experimentalsystems“ naturwissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung auf kulturwissenschaftliche, genauer gesagt bildungswissenschaftliche Forschungspraxis zu übersetzen. Gegenüber einem sich rekursiv organisierenden und reflexiv selbst thematisierenden Forschungsgegenstand, dem die Forschenden zudem auch noch als mitgestaltende Akteure angehören, kommt wissenschaftlicher Begleitung in einem Experimentalsystem die übergeordnete Aufgabe einer *metatheoretischen Kontextsteuerung* zu. Im konkreten Fall des Projektverlaufs von „Übergangszeiten“ kam das Prinzip der Gegensteuerung in dem Erfordernis zum Ausdruck, der „Normativität des Faktischen“ eine ebenso „realistische“, nur noch nicht hinreichend verwirklichte Möglichkeit im Sinne einer Anreicherung einer positivistisch verarmten Faktizität als Deutungsangebot zu machen (zum „Enrichment“ vgl. Delanda 2002,vii)³¹.

In diesem Zusammenhang gelangen Fragen und Problemlösungen in den Blick, wie sich konzeptionelle Vorgaben in der Projektarchitektur ausgewirkt haben, aufgrund derer sich eine praxisfeldbasierte Theorieentwicklung unter „Bodenhaftung“ überhaupt erfolgreich durchführen lässt. Im Berichtszeitraum und hierbei keineswegs zufällig kurz vor Projektende kam es in diesem Zusammenhang zu einem „critical incident“ der Anlass zu weiteren Auswertungen sein wird. Das Konzept des „critical incidents“ gehört zum Methodeninstrumentarium einer problemerschließenden Datensammlung und Strukturanalyse. Ihre Funktion in der Projektarchitektur bezieht sich folglich darauf, die Perspektivendifferenz zwischen den wissenschaftlichen Deutungen und den praxisrelevanten Realitätsbeschreibungen in Form situativ performativer Ereignisse in ihrer Pfadabhängigkeit zu identifizieren, zu dokumentieren und in jeweils adäquater Weise auswerten zu können. In einem methodologischen Zusammenhang³² erhält das Instrument des „critical incidents“ noch eine besondere Funktion. Hier

³¹ Delanda, Manuel (2002): *Intensive Science and virtual philosophy*. London etc.: Bloomsbury.

³² Alljets, Enno/Hoebel (2017): *Prozessuales Erklären – Processual Explanation*. In: *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 46, S. 4-21; Schützeichel, Rainer/Jordan, Stefan (2015): *Pfade, Mechanismen, Ereignisse. Zur gegenwärtigen Forschungslage in der Soziologie sozialer Prozesse*. In: dies. (Hrsg.): *Prozesse. Formen, Dynamiken, Erklärungen*. Wiesbaden: Springer, S.87-148.

bezieht es sich auf die Beobachtung der dialogisch gedeuteten Theorie-Praxis-Differenz zwischen der wissenschaftlichen Projektleitung und den reflexiv mitforschenden Praxispartnern. Um dies methodologisch genauer fassen zu können, ist es wichtig, eine in diesem Diskurs deutlich hervor gehobene Unterscheidung zu beachten; nämlich einerseits die zwischen einem eher instrumentell gefassten Verständnis von „Experiment“, das der Überprüfung einer operationalisierten Hypothese dient, und andererseits einem „Experimentalsystem“. Beim Letzteren handelt es sich um eine explorative Vorgehensweise, die sich für überraschende Wendungen im Forschungsprozess offen zu halten bemüht. Dies schließt jedoch die Formulierung konkreter Erwartungen nicht aus, denn ohne „enttäuschungsfähige Erwartungen“ lassen sich keine Erfahrungen beobachten. Im methodischen Rahmen eines Experimentalsystems erhält Erwartungsenttäuschung nun den Stellenwert eines „positiven Befunds“. Mit der Beobachtung einer signifikanten Abweichung zwischen zwei zueinander ins Verhältnis gesetzten Entwicklungsverläufen wird eine Differenz beobachtbar, die zunächst ein „critical incident“ im Forschungsprozess darstellt und insofern ein wichtiges Datum darstellt, das Beachtung verdient. Im methodologischen Kontext von Rheinbergers historischer Epistemologie besteht die Funktion eines Experimentalsystems folglich darin, das theoretisch und formallogisch abstrakt gefasste Konstrukt eines „epistemischen Dings“ in der Weise mit „konkreten“ Phänomenen ins Verhältnis setzen zu können, dass hieraus eine neuartige, bestenfalls eine innovative Sichtweise ermöglicht wird: In einem derartigen, auf Differenz erleben angelegten Forschungskontext darf das experimentelle Arrangement allerdings nicht auf Erwartungsbestätigung hin konstruiert werden, sondern sollte darauf ausgerichtet sein, signifikante Differenzlinien in der Weise sichtbar werden zu lassen, dass hieraus neue Fragen, Beobachtungsmöglichkeiten sowie zuvor nicht bedachte Deutungsmöglichkeiten in den Wahrnehmungshorizont geraten. Entscheidend für den Aufbau einer derartigen „Experimentalanordnung“ ist nun, dass mit ihm ein „*topologisches Spannungsfeld des Zwischen*“ geschaffen wird, in dem völlig irrelevant ist, welche der beiden Prozessverläufe wie zu beurteilen sind. Die Beobachtung denkt nicht von der einen oder anderen Seite her, sondern konsequent vom „*Differenzial*“ im „*Zwischen*“ von zwei zueinander ins Verhältnis gesetzten Entwicklungsverläufen. Es geht dabei gerade nicht darum, sie aufeinander abzustimmen oder einer der beiden Seiten eine Leitfunktion zuzuschreiben. Die Unterscheidung zwischen Norm und Abweichung entspräche nicht der Forschungslogik und damit auch nicht dem erwünschten wissenschaftlichen Ertrag. Im Zentrum des Erkenntnisinteresse steht ausschließlich eine differenzierte Beobachtungsmöglichkeit der Differenz zwischen den ins Verhältnis gesetzten Relata und ggf. der ihr zugrundeliegenden Bedingungsverhältnisse. Soweit also Rheinbergers heuristisches Modell. Um es auf den dialogisch angelegten Forschungsprozess im Projekt „Übergangszeiten“ beziehen und an ihm die Entwicklungslogik im Projektverlauf relationstheoretisch rekonstruieren zu können, wurde es im Projektverlauf erforderlich, ein heuristisches Modell, das sich zunächst unter Bezugnahme auf die französische wissenschaftshistorische Schule um Bachelard, Foucault und Canguilhem zur Rekonstruktion historisch epistemologischer Entwicklungen in der biologischen Grundlagenforschung erarbeitet worden war, nun auf bildungswissenschaftliche Forschungspraxis im Rahmen beruflicher Weiterbildung zu übertragen. Dies mag zunächst kühn erscheinen, steht allerdings dennoch in einem gesicherten Zusammenhang von die Grenze zu den Naturwissenschaften bewusst überschreitenden Forschungsdiskursen, auf die hier nur verwiesen werden kann.³³ Von besonderem Interesse sind dabei zudem die transdisziplinären Schnittflächen, die sich Rheinberger seit gewisser Zeit zu Forschungspraktiken in medienphilosophischen, ästhetischen Forschungsbereichen sowie zu Praktiken der „Kunstproduktion“ erschließt. In all diesen Feldern rekonstruiert er kulturelle Praktiken der Wissenserzeugung und überträgt die am Fall der Naturwissenschaften entwickelte historische Epistemologie auf eine transdisziplinäre Gegenstandskonstitution.

Damit stellte sich die Frage, in welchem Format sich ein relationstheoretisch verfasstes „Experimentalsystem“ auf ein praxisfeldbasiertes Forschungsverfahren anwenden lässt. Um es in seiner Grundstruktur kurz zu umreißen, konstituiert sich das relationale Feld des Projekts „Übergangszeiten“ aus einem dialogisch angelegten Diskurs zwischen dem bildungswissenschaftlich begründeten Angebot zu einer zukunftssträchtigen Innovationsstrategie auf der einen Seite und vier Einrichtungen berufli-

³³ Siehe dazu ÜZ-Basistexte Kap. 12 Experimentierende Praxis der Erkenntnisgewinnung

cher Weiterbildung auf der anderen, die sich interessiert zeigten, in unterschiedlichen Anwendungskontexten die Möglichkeitsbedingungen praktisch auszuloten. Die Entwicklungsperspektive, die erst in einer sich über den Projektzeitraum hinaus erstreckenden Auswertungsphase erarbeitet wurde, beruht darauf, dass die zur Bearbeitung des hoch komplexen Relationsgefüges herangezogene tensegre Modellierung sich nicht allein als Heuristik zur Projektauswertung eignet. Darüber hinaus bietet die weitgehend erarbeitete *relationstheoretische Konzeptualisierung des tensegren Systems als Bildungsraum* weiterführende Entwicklungsperspektiven, die den auszuwertenden Projektrahmen überschreiten.³⁴

2.2 Einschätzung und Bewertung der Projekterfahrungen

In der bildungswissenschaftlichen und organisationspädagogischen Forschung gehört das sogenannte Theorie-Praxis Verhältnis zu den noch immer grundlagentheoretisch weitgehend ungeklärten Problemen. In dem Ansatz einer praxisfeldbasierten Erkenntnisgewinnung, in dem unterschiedliche Diskursarten, die in Widerstreit stehen, im Rahmen eines „Experimentalsystems“ produktiv zueinander ins Verhältnis gesetzt werden, wird genau dieses angespannte Beziehungsverhältnis zum energetischen Kern innovativer Wissenserzeugung. Die Projekterfahrungen von ÜZ bieten hier eine ermutigende Bestätigung für die Fruchtbarkeit einer sehr tiefgehenden „Umkehr der Bedeutungsvektoren“ (Flusser). Sie wurde möglich, weil das sogenannte Theorie-Praxis Verhältnis in seiner Beziehungsqualität relationstheoretisch gefasst und angeregt durch den strukturellen Widerstreit, angeregt durch Jean Francois Lyotard, als ein produktiver Bildungsraum gestaltet werden konnte. Als letztlich entscheidende Pointe erwies sich die relationstheoretisch unterlegbare Einsicht, dass es im Aufeinanderstoßen sich argumentationslogisch wechselseitig ausschließender, dabei jedoch einander komplementär voraussetzender „world views“ keinesfalls diskursives Ziel der Kommunikation sein kann, zu einem gegenseitigen „Verstehen“ zu einer „nachvollziehenden Perspektivenübernahme“ einer „Horizontverschmelzung“ (Gadamer) und somit zu einer dialektischen Synthese der sich gegenseitig ausschließenden Bedeutungsperspektiven gelangen zu wollen. Die „Dialogik“, wie sie unter dem philosophischen Einfluss der postmodernen Philosophie von Lyotard, die im Projekt ÜZ zugrunde gelegt und zur Quelle ko-produktiver Wissenserzeugung wurde, beruht auf der Einsicht einer komplementären Spannungslage, die innerhalb eines dialogisch angelegten Experimentalsystems in Erscheinung treten kann und über einen längeren Zeitraum aufrecht erhalten bleibt, um in ihrer fruchtbaren Gegensätzlichkeit zu produktiven Ergebnissen führen zu können. Forschungspraktisch, aber auch empirisch beobachtbar, wurde dies an einer temporalen Kette „kritischer Ereignisse“, die situativ je nach Wahrnehmungshintergrund als Orientierungs- und Kontrollverlust, oder als wenig erfreuliche „liminale Schwebesituation“ erlebt wurden, die sich in rekurrenter Reflexion schließlich als ein höchst produktiver „turning point“ im Verlauf einer innovativ zielgenerierenden Suchbewegung verstehen lassen. Dialogische Verständigung erhält in einem derartig zukunfts-offenen, gleichermaßen aber vektoral gerichteten Entwicklungsverlauf eine agonale Qualität, bei der alle daran beteiligten Seiten ihre je eigene Positionalität in Auseinandersetzung mit der je anderen Relevanzstruktur zu schärfen, zugleich aber auch zu transformieren vermögen. Relationstheoretisch wurde die im Projekt ÜZ performativ in Erscheinung getretene Erfahrungsstruktur als ein spannungsreicher Bildungsraum rekonstruierbar, der sich am Modell eines „tensegren Systems“ als ein sich ausbalancierendes Zusammenspiel zwischen komplementären und korrelativen Beziehungsqualitäten verstehen lässt, und damit als ein Kommunikationsformat, das über die Heuristik einer Projektauswertung hinaus Bedeutung erlangen wird.

Im Rahmen eines Projektberichts lassen sich die Einschätzungen zunächst in folgenden Thesen zusammenfassen:

³⁴ Vgl. ÜZ-Tensegriety in www.arbeitgeberzusammenschlusse.de

1. Die Differenz zwischen einem pragmatisch lösungsorientierten Modus gegenüber dem auf theoretische Erkenntnis gerichteten Forschungsinteresse eröffnet eine spannungsreiche Sozialräumlichkeit.
2. Der widerstreitende Diskurs zwischen den gegensätzlichen Modi, aus denen heraus sich praxisfeldbasierte Forschung konstituiert, wird erst performativ möglich durch die Konstruktion eines differenz-dialogisch angelegten Bildungsformats im Rahmen eines bildungswissenschaftlichen Experimentalsystems.
3. Im Experimentalsystem wird durch die selbstreflexive Methodenkonzeption der Rekurrenz ein vorangegangenes Scheitern lösungsorientierter Forschungsstrategien zum Gegenstand einer Erkenntnisproduktion, bei der das Scheitern als ein wissenschaftlich relevantes disziplinäres „Erkenntnishindernis“ verstanden wird und hierdurch in den Fokus von praxisfeldbasierter Forschung gerät.
4. Erst im Kontext eines rekurrent angelegten Experimentalsystems erhält daher das Konzept eines „erfolgreichen Scheiterns“ den epistemologisch grenzüberschreitenden Stellenwert eines Erkenntnisgewinns auf der kategorialen Ebene von Praxisforschung.
5. Die Komplementarität der spannungsreich zugrunde liegenden Modi praxisfeldbasierter Forschung findet in ihrer Dialektik in Form einer zeitlichen Trennung in unterschiedliche Sequenzen der Theoriegenerierung ihre methodologische Berücksichtigung. Dies erfolgt durch die zeitlich getrennte Abfolge von a) einem take off, b) einer Sequenz transdisziplinärer Figuration, c) einer disziplinären Respezifizierung und schließlich d) eines re-entry in die Ausgangslage eines Praxiskontextes, für den im Modus theoretischer Erkenntnisproduktion nun im Praxisalltag zuvor noch unerkennbare Lösungswege sichtbar geworden sind, die schließlich in einem lösungsorientierten Forschungsmodus kontextbezogen praktisch umzusetzen sind.
6. Die temporale Trennung des auf theoretische Erkenntnis gerichteten Modus praxisfeldbasierter Forschung von der alltagsgebundenen Lösungsorientierung berücksichtigt die relationstheoretisch definierte Unvereinbarkeit innerhalb komplementär konstituierter Forschungsgegenstände. Die produktive Verschränkung beider nicht-kompatibler „Hinsichten“ wird erst durch die Konstruktion eines Experimentalsystems ermöglicht, in dem diese Dialektik performativ zur Geltung gebracht werden kann.

2.3 Forschungsfragen und methodisches Vorgehen

Der steuerungstheoretisch und bildungswissenschaftlich zukunftsweisende Prozess einer „zielgenerierenden Suchbewegung“ (Schäffter 2014), der auch dem hier vorgestellten Planungsverfahren einer generativen Zielgruppenentwicklung paradigmatisch zugrunde liegt, wurde im Projekt „Übergangszeiten“ in Form einer exemplarischen Selbstanwendung während des gesamten Forschungsverlaufs explorativ erprobt. Dies bot innerhalb eines sich hierdurch herausbildenden „Experimentalsystems“ bildungspraktisch den empirischen Rahmen, aus dem heraus ein derartiger entwicklungsgesteuerter Prozessverlauf aus der Binnensicht von mitbeteiligten Wissenschaftler*innen erfahrbar und daher in Folge in Form einer „rekurrenten Reflexion“³⁵ kriteriengeleitet ausgewertet werden konnte. Hierdurch ließ sich einerseits die spezifische Prozesslogik des Verlaufs unter den besonderen Bedingungen des Projekts „Übergangszeiten“ rekonstruieren. Andererseits bietet dies erstmalig aber auch die Möglichkeit, eine selbstgesteuerte Bewegung in ihren Entwicklungssequenzen generalisierend zu rekonstruieren und dies nicht wie sonst üblich von außen, sondern, was bisher einmalig zu sein scheint, aus einer reflektierten Binnensicht eines persönlichen Beteiligt-Seins. Dies wiederum trifft den paradigmatischen Kern der im Projekt ausgearbeiteten Theorie einer topologischen Lagebeziehung des Zwischen, aus der zukünftig das Design einer Transitionsanalyse hervorgehen könnte.

³⁵ Vgl. ÜZ-Basistexte Kap. 8 Rekurrenz – eine reflexive Praxis der Erzeugung wissenschaftlichen Wissens

2.3.1 Bilanzierung der ausgewählten Methoden und theoretischen Bezüge

Die grundlagentheoretischen Bezüge und die darauf aufbauenden konzeptionellen Prinzipien beruhen auf den relationslogischen und institutionstheoretischen Vorarbeiten, wie sie von Ortfried Schäffter in den letzten Jahrzehnten ausgearbeitet und publiziert wurden. Von Bedeutung sind hierbei Ansätze zur gesellschaftlichen Institutionalisierung lebensbegleitender Bildung in einer sich strukturell transformierenden Gesellschaft, zur relationale Zielgruppenbestimmung als Planungsprinzip und zur Heuristik einer relationstheoretischen Analyse von Weiterbildung. Im Kern lässt sich daher das dem Projekt zugrunde liegende wissenschaftstheoretische und epistemologische Paradigma als ein „Relational Reframe“ bezeichnen. Diese theoretischen Bezüge werden in der bildungswissenschaftlichen Expertise in einem umfangreichen Materialband³⁶ zugänglich gemacht, der neben einer ausführlichen Einführung in relationstheoretische Grundbegriffe zudem zentrale Positionspapiere enthält, aus denen die wissenschaftstheoretischen Hintergrundannahmen und die einschlägigen bildungswissenschaftlichen Fachdiskurse in ihrer Bedeutung für das Projekt „Übergangszeiten“ offengelegt werden.

2.3.2 Zusammenfassende Bewertung des gewählten Forschungsansatzes

Der relationstheoretische Ansatz hat sich als eine forschungstheoretisch maßgebliche Voraussetzung für die beschriebenen innovativen Zugänge zu einer dialogischen Programmplanung und lebenslagenbasierten Angebotsentwicklung erwiesen. Dies lässt sich methodologisch auf die Verfahrensweise eines „Relational Reframe“ zurückführen, wie dies im Einzelnen in später folgenden Publikationen noch im Detail auszuführen sein wird. Das „Relational Reframe“ zur Rekonzeptualisierung eines Forschungsgegenstandes gliedert sich in eine Abfolge von drei Entwicklungsschritten

1. *Gewinnen einer Kontingenzperspektive*

Die Dekonstruktion einer alltagsweltlich und daher meist substanzialistisch gefassten Bestimmung in Form der Eröffnung einer transdisziplinären Kontingenzperspektive, die disziplinär tradierte Eingrenzungen keineswegs auszuschließen braucht, sie aber einer unreflektierten Selbstverständlichkeit beraubt und in Hinblick auf ihre Eignung für die Erkenntnisziele unter Begründungszwang stellt.

2. *Erschließen des Beziehungscharakters*

Mit der Dekonstruktion einer essentialistischen Hypostasierung eines Gegenstands empirischer Forschung sind zunächst nur die erforderlichen Voraussetzungen für seine relationstheoretische Rekonstruktion gegeben. Erforderlich wird daher in dem nun folgenden Schritt die Einnahme einer ungewöhnlichen und daher auf den ersten Blick nicht immer plausibel erscheinenden Perspektive auf den Forschungsgegenstand. Sie besteht in seiner Re-interpretation als ein spannungsreiches Beziehungsgefüge zwischen zwei oder mehreren „Seiten“ bzw. einander entgegen gesetzten „Positionen“. Ein solcher Schritt geht bereits über eine objektivierende Bestimmung hinaus und stellt den Untersuchungsgegenstand in einen wie immer zu fassenden Kontext, so wie das am Beispiel der „Behinderung“ erkennbar wurde. Wer oder was ist die „andere Seite“ des zu untersuchenden Phänomens? Der Schritt eines methodischen Erschließens des Beziehungscharakters enthält insofern ein gewisses Maß an „Ideologiekritik“ im Sinne von Aufklärung über das bisher Unsichtbare bzw. unsichtbar Gemachte einer zunächst objektiv erscheinenden Zuschreibung möglicher „traits“³⁷.

³⁶ Siehe ÜZ Basistexte

³⁷ Als ein aktuelles Beispiel ließe sich die die Gegenstandsbestimmung des „Migranten“ an nicht zu leugnenden Merkmalsgruppen sozialstatistischer „traits“ anführen und im Gegensatz dazu die hierbei mitgedachte, jedoch gezielt unsichtbar bleibende Positionalität und Interessenlage der „Sesshaften“, um deren Objektivierung hier verhandelt wird. Aus relationstheoretischer Sicht ist hier allein aus sozialwissenschaftlichen Ansprüchen heraus Ideologieverdacht anzumelden. vgl. Ebner

3. Rehabilitieren des „Zwischen“

Schien es schon hinreichend ungewohnt, ein ganz normal erscheinendes kompaktes „Faktum“ als eine beziehungs-basierte Spannungslage auseinander zu falten, so erfordert der nun folgende Schritt eine weitere Ablösung vom gewohnten Denkstil: Wurde zuvor noch der Forschungsgegenstand gewissermaßen „von den Seiten her“ bestimmt, so stellt sich nun die Frage, auf welche Weise beide Seiten jeweils zueinander „ins Verhältnis gesetzt“ werden. Erst mit dem nun methodisch zu bearbeitenden dritten Schritt vollzieht sich eine relationstheoretisch geführte Rekonzeptualisierung. Im Fokus der Untersuchung stehen nun nicht mehr die Relata, sondern nun lässt sich die jeweils gültige Beziehungsordnung einer Strukturanalyse und empirisch gestützten Untersuchung unterziehen. Um dies methodisch kontrolliert durchführen zu können, bedarf es allerdings eines relationstheoretisch elaborierten Begriffsinstrumentariums auf das bereits in den einschlägigen philosophischen Diskursen zurückgegriffen oder das im weiteren Verlauf einer relational angelegten Forschung am konkreten Problemfall zu entwickeln sein wird. Bevor allerdings ein derartiger „relational turn“ in Formen eines „paradigm change“ in den kultur- und sozialwissenschaftlichen Forschungspraktiken handlungsleitend werden kann, stellt sich die Aufgabe, die *Denkfigur*³⁸ des „Zwischen“ von dem positivistischen Vorbehalt des Fiktiven zu lösen und dadurch gewissermaßen in ihrem Realitätsgehalt zu stärken.

3. Einbettung des Projektes zu den zentralen Fragestellungen des Förderschwerpunktes

Der bildungspraktische Ertrag des Forschungsprojekts hinsichtlich des Förderschwerpunktes *Innovat*^{WB} besteht in einem innovativen Verfahren dialogischer Angebotsentwicklung. Im Sinne der avisierten Strategie der Professionsentwicklung ist es auf der Basis der bisherigen Erkenntnisse möglich, spezifische Aufgaben auf der Ebene von Programmplanung und Gestaltung zu bestimmen und ihre Professionalisierung gezielt weiterzuführen.

Hinsichtlich des reichhaltigen Innovationspotentials lassen sich nach Projektabschluss *fünf Ebenen* unterscheiden, auf denen aufgrund des Projekts ÜZ im Kontext des Förderprogramms *Innovat*^{WB} anschlussfähige Vorarbeiten und institutionelle Kontakte anzutreffen sind, die sich zukünftig kooperativ mit daran interessierten Partnern vertiefend weiterverfolgen ließen. Insofern konnten sich durch das Projekt ÜZ bereits zukunftsweisende Entwicklungsperspektiven eröffnen. Sie konnten im begrenzten Rahmen der zur Verfügung stehenden personalen, zeitlichen und finanziellen Ressourcen zunächst erst in ersten Schritten eingeleitet werden, sollten nun allerdings kontinuierlich und verlässlich weiterverfolgt werden, wenn man die in den kooperierenden Praxisfeldern erzeugten Erwartungen nicht wie so oft nach Abschluss einer gemeinsam eingeleiteten Entwicklung enttäuschen will. Um konkrete Ansatzpunkte aus der Vielzahl realisierungsfähiger deutlich werden zu lassen, wird das vom Projekt ÜZ erschlossene Innovationspotential im Folgenden stichwortartig aufgeführt. Hierbei können die bildungspolitischen Entscheidungsträger davon ausgehen, dass es aufgrund der manifest gewordenen Bedarfslage möglich wäre, zu jeder der Entwicklungsebenen unverzüglich konkrete Entwicklungsvorhaben finanzierungsfähig zu konzipieren und diese aufgrund projektbegleitender Transferaktivitäten in Form von Verbundprojekten zeitnah umzusetzen. Folgende Optionen stehen im Ergebnis zu ihrer praktischen Umsetzung zur Verfügung:

1. Bildungspraktische Ebene:

- Innovative Strategie lebenslagenbezogener Gewinnung von Teilnehmenden: Partizipatorische Angebotsentwicklung

von Eschenbach (2019): Relational Reframe. Einsatz einer relationalen Perspektive auf Migration in der Erwachsenenbildungsforschung. Weilerswist: Velbrück.

³⁸ Zum Begriff der Denkfigur vgl. http://gerhard.dirmoser.public1.linz.at/FU/Denkfiguren_Diagrammatik.pdf

- Die Unterscheidung zwischen individuellen und kollektiven Adressaten beruflicher Weiterbildung und in Konsequenz hieraus zwischen berufsbiographisch transitorischen Lebenslagen einerseits und strukturell transitiven Lagebeziehungen von Organisationen in gesellschaftlichen Transformationsprozessen (z.B. betriebliche Weiterbildung, Lernen im Prozess der Arbeit).
 - Entwicklung von Methodenkompetenz hinsichtlich einer selbstreflexiven Analyse transitorischer Lebenslagen und transitiver Lagebeziehungen als Grundlage zur Bestimmung von Lernanlässen („Transitionsanalyse“)
2. *Organisationspädagogische Ebene*
 - Entwicklung von „organisationsbasierter“ pädagogischer Professionalität in Einrichtungen beruflicher Weiterbildung
 - Entwicklung einer „umweltresponsiven“ pädagogischen Organisationskultur
 3. *Bildungstheoretische und institutionspolitische Ebene*
 - Verständnis von lebenslangem Lernen als ein lebensbegleitendes „human development“, das einer lernförmig unterstützenden Infrastruktur in öffentlicher Verantwortung bedarf
 - Aufbau intermediärer Institutionalformen und Bildungsformate, in denen Übergangszeiten als Bildungsraum genutzt werden.
 - Infrastruktur von Bildungsformaten für transitive Lebenslagen
 4. *Wissenschaftspolitische Ebene*
 - Bildungswissenschaft in kritischer Resonanz zu gesellschaftlicher und globaler Transformation
 - Bildungswissenschaft für das lebensbegleitende Lernen und die Reflexionsfunktion von Bildung im Erwachsenenalter jenseits des Erziehungsauftrags gegenüber den nachwachsenden Generationen
 5. *Forschungsmethodologische und erkenntnispraktische Ebene*
 - Modellierung einer strukturell gesicherten Architektur zu einer praxisfeldbasierten Erkenntnisproduktion („tensegrity structure“)
 - Entwicklung eines bildungswissenschaftlichen Formats für ein kulturwissenschaftlich angelegtes Experimentalsystem innovativer Wissenserzeugung

3.1 Diskussion der Projektergebnisse hinsichtlich der Entwicklung der individuellen Erwerbs- und Bildungsbiographie

In Weiterführung der organisationspädagogischen Forschung und Beratung wurde im Projekt „Übergangszeiten“ deutlich zwischen individuellen und kollektiven Adressaten beruflicher Weiterbildung³⁹ unterschieden. Am konkreten empirischen Fall innerbetrieblicher Weiterbildung einer der Forschungspartner wurde das Projekt „Übergangszeiten“ mit der Notwendigkeit konfrontiert, das individualbiographische Konstrukt der transitorischen „Lebenslage“ theoretisch zu erweitern und es durch das Konzept einer strukturell transitiven „Lagebeziehung“ kollektiver Adressaten in Gestalt von Wirtschaftsunternehmen und Berufsfeldern zu ergänzen, deren Mitarbeiter*innen dies auf allen Hierarchieebenen früher oder später sekundär in Form berufsbiographisch transitiven Lebenslagen feststellen werden. Vor diesem Erfahrungshintergrund wurde erkennbar, dass dies grundsätzlich auch für die Professionalitätsentwicklung in der beruflichen Weiterbildung zutrifft. Der Begriff des „kollektiven Adressaten“ bringt somit den Wechsel von der Lebenslage zur strukturellen „Lagebeziehung des Zwi-

³⁹ Schäffter, Ortfried (1992): Kollektive Adressaten der beruflichen Weiterbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung. Jg.42, Heft 1, S. 33-29.

schen“ argumentativ gut auf den Punkt, setzt aber ebenfalls eine dialogische Transitionsanalyse voraus.

Zunächst stellt sich daher die Aufgabe, die je besondere Lebenslage der Bildungsadressaten in ihrer transitorischen Bewegung einzuschätzen. Jede objektivierende Zuschreibung – so begründet sie immer erscheinen mag – kann hier das Orientierungsvermögen der betroffenen Akteure eher behindern. Daher wird nun ein berufspädagogisches Verständnis erforderlich, demzufolge Übergangszeiten als ein im Lebensverlauf immer wieder auftretender „Bildungsraum“ verstanden, entwicklungs-förderlich ausgestaltet und lebensnah genutzt werden sollten. Transitorische Lebenslagen erhalten hierdurch die gesellschaftliche Bedeutung einer zukunftserschließenden und innovationsförderlichen Ressource. Aus berufspädagogischer Sicht steht man nicht vor dem Problem, wie ein „Ausnahmezustand“ bewältigt werden kann. Ganz im Gegenteil trifft hier berufliche Weiterbildung auf den Kernbereich von lebensbegleitender Bildung in einer sich dramatisch beschleunigenden „Transformationsgesellschaft“. In ihrer engen Verbindung mit „Übergangskompetenz“ bekommt es berufliche Weiterbildung bei ihren Adressaten wie auch bei sich selbst mit einer Herausforderung zu tun, die zukünftig ins Zentrum lebensbegleitenden Lernens rücken wird. Wurde bisher ein Berufswechsel im Lebensverlauf noch als eine begründungsbedürftige Diskontinuität betrachtet, so werden für die kommenden Generationen „diskontinuierliche Entwicklungsverläufe“ insofern als Normalform gelten, als ja auch der gesellschaftlich-historische Verlauf nun einer kurzweilig serialen Ordnung folgt, die nicht mehr allein aus dem vergleichsweise langwelligen Generationswechsel (vgl. Mannheim 1970), sondern aus einer stark rhythmisierenden Abfolge von Pausen, Übergangszeiten und kontrapunktischen Unterbrechungen heraus ihre sich permanent erneuernde Produktivkraft bezieht. Auf die damit einhergehende wachsende Bedeutung lebensbegleitender Bildungsprozesse hat sich das gesamte Bildungssystem und insbesondere die berufliche Weiterbildung bereits heute umzustellen, folgt jedoch weiterhin schulischer Instruktionslogik. Erwachsenenbildung und berufliche Weiterbildung befinden sich somit ebenfalls inmitten eines dramatischen Umbruchs und daher in einer strukturell vergleichbaren transitorischen Lage orientierungsarmer Unbestimmtheit wie auch viele ihrer Bildungsadressaten. Angesichts dieser Transformation wird erkennbar, dass unter „Denken in Übergängen“ weit mehr verstanden werden muss, als nur die Aneignung und Erprobung optimierungsbedürftiger Verfahrensweisen in pädagogischen Planungsprozessen oder bei der individuellen Karriereplanung. Es geht vielmehr um einen ungewohnt neuartigen, nämlich einen entwicklungs-offenen Denkstil und letztlich um ein zukunftserschließendes Planungsverständnis, das sich von administrativ standardisierten Lösungen zu befreien versteht. Um dies im Sinne eines institutionellen Entwicklungsvorhabens konzeptionell strukturieren zu können, sind zuvor noch einige Voraussetzungen zu klären, wie sie bereits stichwortartig angeklungen sind.

Dies wird sich auf der Grundlage des Projekts „Berufsbiographische Übergangszeiten als Bildungsraum nutzen“ auf folgende Fragen beziehen, die nun im Design einer subjektzentrierten „Transitionsanalyse“ geklärt werden können. (vgl. Schäffter 2019)⁴⁰

- Was ist eigentlich mit „Übergang“ in einem strukturtheoretischen Sinne gemeint? Bewegungsverlauf oder Lagebeziehung?
- Wie könnte ein „Bildungsraum“ als ein positiv gestaltender Umgang mit Unbestimmtheit aussehen? Zum Konzept eines „Ermöglichungsraums nutzerbasierter Angebotsentwicklung“.
- Die topologische Methodik einer Reflexion auf die Lebenslage: Die Spannungslage im Übergangsfeld „vom Zwischen her denken“.
- Wie lassen sich hieraus konzeptionelle Eckpunkte einer Designentwicklung gewinnen? Zur Komplementarität von pädagogischer Intentionalität und der lebensweltlichen Sicht auf die eigene Wirklichkeit

⁴⁰ vgl. Schäffter, Ortfried (2019): Transitionsanalyse.

3.2 Diskussion der Projektergebnisse hinsichtlich der Ausgestaltung des Weiterbildungssystems

Im Rahmen einer mit den vier Forschungspartner*innen während des gesamten Projektverlaufs geklärten Bedarfslage kam man zu der gemeinsamen Einschätzung, dass aufgrund einer arbeitsmarktpolitisch motivierten Bürokratisierung und einem sozialadministrativ verrechtlichten Steuerungsregime die pädagogischen Planungsspielräume in den Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung in den letzten Jahrzehnten weitgehend verloren gegangen waren. Aufgrund einer institutionell tief reichenden strukturellen Erosion ließ sich jeweils konsensfähig am konkreten Fall herausarbeiten, dass gerade unter der Programmatik von *Innovat^{WB}* und vor allem in Hinblick auf das Richtziel des Projekts ÜZ einer zukunftsgerichteten pädagogischen Professionalitätsentwicklung die infrastrukturellen Voraussetzungen nicht mehr hinreichend gegeben sind, um in Antwort auf technologische und soziale Transformation in der Weise berufspädagogisch innovative Lösungen vorantreiben zu können, wie dies im Projekt ÜZ nun konkret erkennbar wurde. Es ließ sich fallbezogen exemplarisch herausarbeiten, dass in den Einrichtungen ein Verlust an pädagogischer Kompetenz in einem dreifachen Sinne entstanden war, was ihre Zukunftsfähigkeit gerade vor den komplexen Herausforderungen einer „Transformationsgesellschaft“ (vgl. Schäffter 2001) und deren hohem Bedarf an einer resonanten Bildungs-Infrastruktur hoch prekär erscheinen ließ.

Zwei Komponenten pädagogischer Kompetenz

Der Begriff der „pädagogischen Kompetenz“ umfasst zwei aufeinander bezogene Komponenten von Professionalität: Einerseits den *formalen Aspekt der fachlichen Zuständigkeit* bzw. der Entscheidungsbefugnis und andererseits, damit eng verbunden, die hierzu erforderlichen *pädagogischen Handlungsfähigkeiten* auf unterschiedlichen „didaktischen Planungs- und Handlungsebenen“⁴¹. Wenn sich das bildungspolitische Ziel auf eine zukunftsorientierte Sicherung von pädagogischer Professionalität in der beruflichen Weiterbildung richtet, so sind daher der formale und der fachliche Aspekt konzeptionell miteinander zu verschränken. Nur so lässt sich professionelles Handeln institutionell sichern. Hinsichtlich der pädagogischen Institutionalformen im Weiterbildungssystem kommt noch ein entscheidendes Strukturmerkmal hinzu: Pädagogisches Handeln beschränkt sich nicht primär auf ein kompetentes „*classroom-behavior*“ gegenüber einer Gruppe anwesender Teilnehmer*innen. Darüber hinaus beruht pädagogische Kompetenz in Erwachsenenbildung, vor allem aber in der beruflichen Weiterbildung in der Fähigkeit zur konzeptionellen Verschränkung von Programmplanung, Angebotsentwicklung und Veranstaltungsdurchführung: Das spezifisch „Pädagogische“ entsteht erst durch ein praxisbasiertes Kontextwissen in Verbindung mit einem situationsübergreifenden „Relationsbewusstsein“. In deutlichem Kontrast zu schulischen Kontexten umfasst pädagogische Fachkompetenz in der Erwachsenenbildung das gesamte relationale Verschränkungsgefüge zwischen (1) dem methodischen Setting innerhalb eines situativen Lehr/Lernarrangements, (2) der Veranstaltungsplanung und –durchführung, (3) der Aufgabenbereichsdidaktik als Kontext der bedarfsorientierten Angebotsentwicklung und schließlich (4) der alle Teilbereiche konzeptionell zusammenführenden Programmplanung, vergleichenden Prorammanalyse und sich mehrjährig selbstevaluierend fortschreibenden Programmentwicklung. Der mehrfache Kompetenzverlust lässt sich als ein zentrales Ergebnis folgendermaßen zusammenfassen und wird hier als eine Bedarfslage verstanden, auf die bildungspolitisch vordringlich mit geeignetem Support zu antworten ist. Es handelt sich hierbei um

Pädagogische Kompetenz als professionelle Zuständigkeit

⁴¹ vgl. Schäffter, Ortfried (1985): Kursleiterfortbildung. Überlegungen zur Intensivierung der Arbeitsbeziehungen zwischen hauptberuflichen und freien Mitarbeitern in der Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M.: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Reihe: Berichte, Materialien, Planungshilfen, (2.Aufl.); sowie ders. (1984): Veranstaltungsvorbereitung in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

In einem ersten Aspekt bezieht sich der Kompetenzverlust auf die einer Einrichtung beruflicher Weiterbildung professionell gebührende formale Zuständigkeit für umwelterschließend responsive Programmplanung und lebenslagenbasierte Angebotsentwicklung. Faktisch gegeben ist professionelle Zuständigkeit allerdings erst dann, wenn die rechtlich administrativen Geschäftsabläufe in Form „relativer Autonomie“ gegenüber „nichtpädagogischen“ Entscheidungsinstanzen gesichert und innerhalb pädagogischer Gestaltungsspielräume die erforderlichen Planungsressourcen hinsichtlich personaler, zeitlicher und inhaltlicher Entscheidungen einer genuin pädagogischen, d.h. lernförderlichen Begründung überlassen bleibt. Erst auf einem derartigen Selbstbewusstsein von pädagogischer „Fachlichkeit“ ist die Grundlage gegeben, auf der Professionsentwicklung in Richtung einer partizipatorischen, neue Adressatenbereiche explorierend erschließenden Planungsstrategie überhaupt als bildungspolitisches Leitziel realistisch zu sein scheint.

Ergänzend kommt notwendigerweise als ein zweites Moment erwachsenenpädagogischer Kompetenz ein breites Spektrum an kontextspezifischen Fähigkeiten in Bezug auf Angebotsentwicklung, Veranstaltungsplanung, didaktische Vorbereitung und Durchführung einzelner Lerneinheiten sowie die Fähigkeit zur Relationierung pädagogischer Planungsentscheidungen auf unterschiedlichen didaktischen Handlungsebenen. Hierzu werden nachfolgend Empfehlungen für Module institutionsbezogener Fortbildung formuliert, in denen derartige „Basiskompetenzen“ kontextbezogen und berufsbeleitend erworben können.

Zum Verlust pädagogischer Kompetenz in Einrichtungen beruflicher Weiterbildung

In Auswertung des tätigkeitsfeldbasierten Forschungsprojekts ÜZ lassen sich in deutlicher Übereinstimmung mit dem Berufsfeld entscheidende Voraussetzungen für eine zukunftsorientierte berufliche Weiterbildung formulieren. Hierbei wird man mit der Problematik konfrontiert, ob die Institutionenformen und Einrichtungen der Beruflichen Weiterbildung in Deutschland überhaupt hinreichend ausgerüstet sind, um mit den auf uns zukommenden Transformationsprozessen pädagogisch resonant und produktiv gestaltend umgehen zu können. In realistischer Einschätzung der Situation, wie sie sich im direkten Kontakt mit den Einrichtungen jeweils darstellt und dies in Verbindung mit einer durchweg kritischen Analyse, wie sie durch die einschlägigen empirischen Untersuchungen quantitativ und qualitativ belegbar wird, fand das Projekt ÜZ die berufliche Weiterbildung bedauerlicherweise in einer überaus kritischen „Lage eines transitorischen Übergangs“ vor.

4. Transferaktivitäten (gesamte Projektlaufzeit)

(1) Ergebnistagung "Berufsbiografische Übergangszeiten als Bildungsraum nutzen. Generative Zielgruppenentwicklung in der beruflichen Weiterbildung – Die Reflexion auf die eigene Lebenslage als Ausgangspunkt von Angebotsentwicklung“⁴²

Das Projekt veranstaltete eine Ergebnistagung in der Volkshochschule Berlin Mitte im Juni 2018 mit ca. 70 Teilnehmer*innen.

(2) Der Transfer über die Praxispartnereinrichtungen und Wissenschaftspartner

Zunächst gab es in dem praxisbasierten Forschungsprojekt einen ständigen Transfer über die Praxispartnereinrichtungen, aber auch über die Wissenschaftspartner, die in der Projektlaufzeit auch in anderen Projekten und Einrichtungen tätig waren:

- a) In den Einrichtungen und ihrem Umfeld wurde das Projekt mit seinen innovativen Ansätzen im Bereich der Programmplanung und Angebotsentwicklung auf vielen Treffen und Veranstaltungen vorgestellt.

⁴² Siehe Hartmann/Schäffter/Schicke (2018) Ergebnistagung des Projektes Übergangszeiten. Dokumentation. <https://www.kobra-berlin.de/Projekte/Übergangszeiten/Ergebnistagung> und www.arbeitgeberzusammenschlusse.de

- b) Über das Thema ‚nutzerbasierte Angebotsentwicklung‘ gab es einen Transfer in die Bereiche Pflege und Gesundheit, neue Arbeit – Arbeit 4.0 und in das Thema Entwicklung und Folgen der Digitalisierung.

Über diesen kontinuierlichen Transfer über die Projektlaufzeit hinweg konnte das Thema einer nutzerbasierten Angebotsentwicklung, wie sie in dem Projekt „Übergangszeiten“ konzipiert und umgesetzt sowie erforscht wurde, in den Diskurs zum Versagen anbieterzentrierter Angebotsentwicklung in Bezug auf das Erreichen der avisierten Adressaten eingebracht werden. Das Scheitern der Umsetzung solchermaßen entwickelter Angebote, da die für eine erfolgreiche Leistungserbringung grundlegende Kooperation zwischen Anbieter und Nutzer, v.a. im Bereich von personenbezogenen Dienstleistungen, nicht zustande kommt, wird ebenfalls weiterhin thematisiert.

Sehr bereichernd für das Feld der beruflichen Bildung sind die Diskurse dazu in dem naheliegenden Bereich der sozialen Arbeit, sowie im Gesundheitsbereich und insbesondere in der Auseinandersetzung zu zukunftsfähigen Strukturen und Konzepten der Pflege.

(3) Veröffentlichungen

Schäffter, Ortfried; Schicke, Hildegard (2016): Anerkennung als Grundlage der Validierung. Reflexionen im Anschluss an eine „Pädagogik der Anerkennung“. Bonn: DIE.

Schäffter, Ortfried (2017): Bildung im Medium von Forschung - Forschung im Medium von Bildung. Strategien einer lernförderlich gestaltenden Entwicklungsbegleitung. In: Schemme, Dorothea/ Novak, Hermann (Hrsg.): Gestaltungsorientierte Forschung – Basis für soziale Innovationen. Erprobte Ansätze im Zusammenwirken von Wissenschaft und Praxis. Bielefeld: Bertelsmann.

Schicke, Hildegard; Schäffter, Ortfried; Hartmann, Thomas (2018): Biografische Übergangszeiten – Ermöglichungsraum für Bildung. In: Erwachsenenbildung 64, 112-115

Schäffter, Ortfried (2019): ‚Genealogie des erwachsenenpädagogischen Blicks‘ durch eine relationale Optik geschärft. Eine Replik auf Ulla Klingovsky. In: Debatte. 2.Jg. Heft 1, (in Erscheinung)

(4) Weiterführung von angestoßenen Entwicklungen auf der bildungspraktischen Ebene

Begleitung des Aufbaus eines Netzwerkes von Bildungsdienstleistern in Brandenburg.