

Wissenschaftliche Weiterbildung als „Transfer“

Erweiterung eines Bedeutungshorizontes

CAROLIN ALEXANDER

Kurz zusammengefasst ...

Wissenschaftliche Weiterbildung im Sinne eines Transfers zu konzeptualisieren, erfordert, so die eingenommene Perspektive in dem Beitrag, eine nähere Auseinandersetzung mit den Voraussetzungen des Verständnisses von Transfer. Im Rahmen einer begriffshistorischen Perspektive wird daher Transfer als ein forschungsrelevanter Begriff in den Blick genommen, der nicht terminologisch im Sinne einer Nominaldefinition festzulegen ist, sondern im Sinne einer „Begrifflichkeit“ selber einem historisch-epistemischen Wandel unterworfen ist. Unter Berücksichtigung eines relationslogischen Zugangs wird im Beitrag dafür plädiert, die bislang unbeachtete Mehrdeutigkeit des Transferbegriffs aus der Latenz zu heben, ihn darüber kontingent zu setzen und als „transformativen Transfer“ zu respezifizieren.

1 Hinführung

Der folgende Beitrag widmet sich einer begriffsgeschichtlichen und relationslogischen Auseinandersetzung mit dem Begriff „Transfer“ innerhalb der wissenschaftlichen Weiterbildung, der im Zuge der diesjährigen DGWF Tagung (Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V.) Aufwind erhält. Mit dem Titel der Tagung: „Transferorientierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung“ gerät der Begriff Transfer zu einer forschungsrelevanten Funktion wissenschaftlicher Weiterbildung. Der Zusatz „Wissen gesellschaftlich wirksam machen“ formuliert zugleich den Anspruch, eben dies durch Prozesse eines Transfers erfüllen zu können. Damit nimmt der Transferbegriff weiterhin eine theoriestrategische Schlüsselstellung ein und verlangt zugleich nach seiner genaueren Bestimmung.

Dies ist schon deshalb von Relevanz, weil der Begriff im Übergang von der „frühen“ zu einer „reflexiven Moderne“ (u.a. Beck, Giddens & Lash, 1996) einen Bedeutungswandel von einem zunächst linearen Verständnis von Transferprozessen (im Sinne eines Transports) (u.a. Krüger, 1984; Schäfer, 1988) zu einer inzwischen transformationstheoretischen Konnotation erhält. Transfer umfasst hierdurch nicht nur allein die Weitergabe von Wissensbeständen von der Quelle ihrer Erzeugung her, sondern erhält seine „gesellschaftliche

Wirksamkeit“ zugleich in einem reflexiven Prozess wechselseitig resonanter Rückwirkungen. Transfer im Modus von Transformation kann folglich für die historische Epoche einer „Transformationsgesellschaft“ (Schäffter, 2001) als kennzeichnendes Merkmal gelten.

Im Folgenden wird der Begriff Transfer mit der Fragestellung konfrontiert, ob die ihm zugesprochene Orientierungskraft für die wissenschaftliche Weiterbildung hinreichend überzeugend ist. Mit anderen Worten: Es stellt sich die Frage, inwieweit der Transferbegriff im Kontext einer reflexiven Moderne die Dynamik des Verhältnisses zwischen den Wissenschaften und deren gesellschaftlichen Umwelten (Nowotny, 1999) im Stande ist, begrifflich aufzunehmen.

Um dies hinreichend zu verdeutlichen, werden die folgenden Punkte berücksichtigt:

- In einem ersten Argumentationsschritt wird der Transferbegriff relationslogisch beobachtet und somit in seinen unterschiedlichen Beziehungsstrukturen problematisierend dargestellt.
- Die Mehrdeutigkeit von Transfer lässt sich begriffshistorisch begründen. Daher wird anschließend Transfer als ein forschungsrelevanter Begriff in den Blick genommen, der nicht terminologisch im Sinne einer Nominaldefinition festzulegen ist, sondern im Sinne von Begrifflichkeit selbst einem historisch-epistemischen Wandel unterworfen bleibt, den es wissenschaftshistorisch reflexiv zu verfolgen gilt.
- Im Anschluss daran wird zur Standortbestimmung der gegenwärtigen Diskurslage der Begriff Transfer in seine aktuelle gesellschaftsstrukturelle Kontextierung gesetzt als: „Transfer in der Transformationsgesellschaft“.
- Im vierten Punkt wird dann der Versuch unternommen, in einer erweiterten Bedeutung Transfer im Rahmen strukturellen Wandels als „transformativen Transfer“ vorzuschlagen.

2 Beziehungsstrukturen des Transferbegriffs

In Anschluss an die Relationsphilosophie von Julius Jakob Schaaf (1966) und dessen aktuelle Übersetzungen für die Weiterbildungsforschung, zentral von Ortfried Schäffter (z.B. 2012), wird im Folgenden der Untersuchungsgegenstand - Transfer - in seinen unterschiedlichen Beziehungsformen dargestellt. In einer relationslogischen Sichtung wird Transfer als *Beziehungsbegriff* erkennbar. Begreift man wissenschaftliche Weiterbildung im Sinne eines Transfers, so setzt dieser als Relation unterschiedliche Relata in eine Verbindung. Wenn man Transfer als Beziehungsbegriff formal in seiner einfachsten Form darstellen möchte, dann wie in der folgenden Abbildung (Abbildung 1). Aus relationslogischer Sicht benötigt eine Beziehung stets eine Relation und mindestens zwei Relata, um Beziehung sein können.

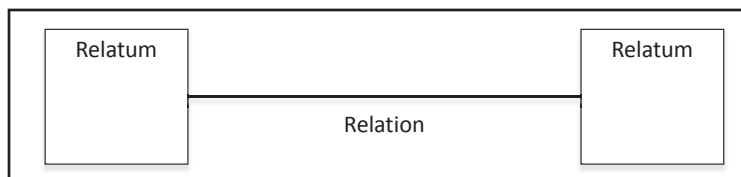


Abb. 1: Grundstruktur einer Beziehung

So kann mit Transfer eine Relation zwischen beispielsweise unterschiedlichen Wissensformen, Funktionssystemen wie Wissenschaft und Praxis oder auch zwischen Akteuren beschrieben werden. Diese Beziehung zwischen Transfer (als Relation) und den entsprechenden Relata kann nun innerhalb drei unterschiedlicher Weisen zum Ausdruck gebracht werden. So kann Transfer (1) als äußere Beziehung, (2) als innere Beziehung und (3) als Vollzug der äußeren und inneren Beziehung gedeutet werden.

Im Folgenden werden die drei Variationen von Beziehung anhand des Transferbegriffs als Relation und am Beispiel der Relata differente Wissensformen (hier als W1 oder W2 gekennzeichnet) verdeutlicht.

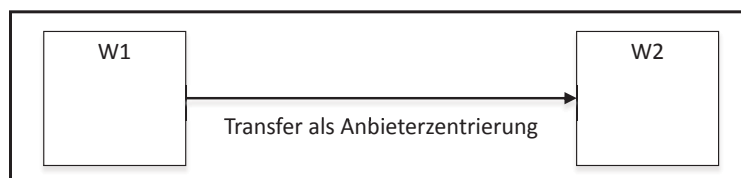


Abb. 2: Äußere Beziehung: Anbieterzentrierung

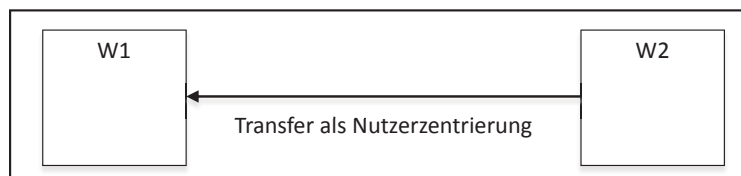


Abb. 3: Äußere Beziehung: Nutzerzentrierung

Die Abbildungen 2 und 3 zeigen Transfer in der äußeren Beziehung. Innerhalb der äußeren Beziehung sind die Wis-

sensformen unhinterfragt vorausgesetzt und als getrennt voneinander zu betrachten. Die Relation als Transfer wird nachträglich eingesetzt (Schaaf, 1985, S. 131) und verändert die Wissensformen nicht wesentlich. Folglich beschreibt Transfer in diesen beiden Strukturmodellen ein Verhältnis zwischen z.B. Wissensformen, wobei die zu verbindenden Wissensformen bereits vor ihrer Inbeziehungsetzung klar definiert und vorausgesetzt sind.

Es handelt sich bei den ersten beiden Strukturmodellen um ein substanzialistisches Verständnis wissenschaftlicher Weiterbildung, in dem der Transfer zwischen festgelegten Entitäten erfolgt. So befindet sich auf der einen Seite die disziplinäre Fachlichkeit, die von einer vorgegebenen Fächersystematik ausgeht und auf der anderen Seite in Abgrenzung dazu die lebensweltliche Alltagspraxis.

Dieser Transfer kann nun in zwei Richtungen verlaufen. Würde für W1 bspw. wissenschaftliches Wissen und für W2 in Differenz dazu nicht-wissenschaftliches Wissen, bspw. berufspraktisches Erfahrungswissen, eingesetzt, zeigt Strukturmodell 2 einen Wissenstransfer von, wenn man so will, Wissenschaft zu Praxis.

Innerhalb der wissenschaftlichen Weiterbildung ordnet Schäffter genau hier bisherige Formate wissenschaftlicher Weiterbildung ein. Er begreift diese substanzialistische Beziehungsform innerhalb der wissenschaftlichen Weiterbildung als eine „disziplinäre Anbieterzentrierung“ (Schäffter, 2017). Entsprechend einer disziplinären Anbieterzentrierung geht es um die Anwendung „disziplinär zugerichteter Wissensbestände“ in einen außerwissenschaftlichen Praxis-kontext (Schäffter, 2017, S. 224). Es handelt sich hierbei um eine lineare Beziehung, im Sinne eines Sender-Empfänger-Modells (von Wissenschaft zu Praxis).

Aus einer relationslogischen Sicht kann die Perspektive auch umgekehrt betrachtet werden. Folgt man dem Pfeil, in der dritten Darstellung von W2 zu W1, so bildet dies einen Transfer im Sinne einer Nutzerzentrierung ab, indem die Nutzerseite nach deren Vorstellung das Angebot einer bestimmten Fachdisziplin auswählt. In dem Modell der Nutzerzentrierung verläuft folglich der Transfer von Seiten der Nutzung zur entsprechenden Fachdisziplin, innerhalb dieser dann ein passendes Angebot entwickelt wird.

In der äußeren Beziehung (wie in den Abbildungen 2 und 3 dargestellt wurde) hat Transfer aus relationslogischer Sicht kaum Auswirkung auf die Qualität der Relata, weder auf das Relatum Forschungspraxis noch auf das Relatum disziplinäre Wissensproduktion. Je eines der Relata erhält dann nämlich Vorrang bei der

Beziehungsgestaltung. Es wird davon ausgegangen, dass es unabhängig vorgegebene Wissensformen (Relata) gibt, die

nachträglich nur noch verbunden werden müssen. Die wissenschaftliche Weiterbildung fungiert hier als Schnittstelle, indem zwar eine Zusammenführung beider Wissensbereiche stattfindet, diese jedoch keine grundsätzliche Auswirkung auf die Wissenschaft und auf die Konzeptualisierung und praktische Durchführung von Forschung hat (Schäffter, 2017, S. 255). Vielmehr geht es um eine Vermittlung zwischen den Wissensformen, die einerseits einen produktförmig zugeschnittenen Wissenstransfer anstrebt (entsprechend eines Sender-Empfänger-Modells) und zum anderen vorsieht, Befunde in bestehende disziplinäre Deutungshorizonte einzuhegen (Schäffter, 2017, S. 223). Die Relation als Transfer bleibt in beiden Abbildungen den Wissensformen äußerlich.

Würde man der Relation, dem Transfer gegenüber den Wissensformen einen Vorrang einräumen, befände man sich – relationslogisch betrachtet – in der inneren Beziehung.

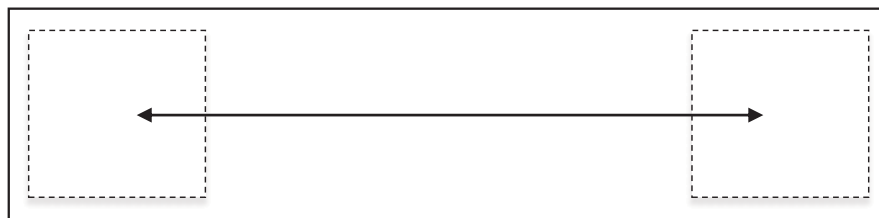


Abb. 4: Innere Beziehung

Aus Sicht der inneren Beziehung herrscht die Annahme vor, dass die Relation den Relata vorausgeht. Die spezifische Qualität der Relationsweise ist in diesem Fall die erzeugende Quelle der Relata (Schaaf, 1966, S. 284). Auf den vorliegenden Kontext bezogen bedeutet dies, dass die besondere Form des Transfers die jeweiligen Wissensformen hervorbringt. Betrachtet man nun die einfache Umkehrung der äußeren Beziehung, nämlich die Perspektive einer inneren Beziehung, in der nun die Relation einen Vorrang besitzt und die Relata gewissermaßen erst aus der Relation entspringen, dann zeigt sich ein logisches Problem: Es existieren keine eigensinnig abtrennbaren Relata mehr. Auszugehen ist von einem Gesamtheitsgebilde, in dem die Relata nicht zu unterscheiden sind. Alles ist alles. In der inneren Beziehung wird der Gegenstandsbegriff aufgelöst (Drechsel, 2000, S. 44). Sobald unterschieden werden kann, befände man sich sogleich in der äußeren Beziehung. Wenn also nicht mehr die Relata, sondern die Relation einen Vorrang hat, kommt es zu einem logischen Widerspruch. Wie kommen hierbei die unterschiedlichen Relata zustande? – bzw. wie werden aus einer Quelle unterschiedliche Wissensformen?

Es lässt sich aus der Unterscheidung zwischen einer äußeren und inneren Beziehungsform festhalten, dass die Vorstellung von Transfer in zweierlei Sichtweise betrachtet werden kann. Zum einen unter einem Primat der äußeren, folglich der Wissensformen, sowie zum anderen unter einem Primat der inneren Beziehung, d.h. des Transfers als Relation. Beide Sichtweisen betrachten die Beziehung jedoch aus einer

reduktionistischen Sichtweise, nämlich entweder von den Relata her oder von der Relation her. Ausgehend von diesen Grundannahmen wird zum Ende dieses Beitrags eine dritte Form der Beziehung als ein Zusammenspiel beider Beziehungsformen (der inneren und äußeren) vorgeschlagen.

Was hierbei in erster Linie deutlich werden sollte, ist die Mehrdeutigkeit von Transfer, die eine wesentliche Voraussetzung für die Weiterentwicklung des Transferverständnisses innerhalb der wissenschaftlichen Weiterbildung darstellt. Diese Mehrdeutigkeit, so wird im nächsten Argumentationspunkt gezeigt, lässt sich in einer begriffshistorischen Perspektive fundieren.

3 Relevanz einer begriffsgeschichtlichen Perspektive auf Transfer

Bei einer begriffsgeschichtlichen Perspektive auf Transfer geht es um zwei Aspekte:

Zum einen um die Abgrenzung von einem *Begriff* zu einem *Wort* und die damit einhergehende Einbindung eines Begriffs in seinen je besonderen gesellschaftlichen und historischen Kontext, sowie *zum anderen* um die damit einhergehende Mehrdeutigkeit eines Begriffs, die es erlaubt, eine Kontingenzzperspektive auf den Forschungsgegenstand einzunehmen.

Beiden, dem *Wort* und dem *Begriff* ist gemeinsam, dass sie *mehrdeutig* sind. Ihr Unterschied zeichnet sich jedoch dadurch aus, dass Worte terminologisch eindeutig gefasst werden können, Begriffe hingegen ihre Vieldeutigkeit bewahren müssen, um zu einer historisch gehaltvollen Begrifflichkeit zu werden (Koselleck, 1972, S. XXII). Worte lassen sich also willkürlich und situationsbezogen erschließen und damit kontextualisieren (Casale, 2016, S. 23). Sie können somit durch terminologisch eingehagte Definitionen exakt bestimmt werden. Folgt man Koselleck in seiner Einleitung zu den „Geschichtlichen Grundbegriffen“ wird ein Wort erst dann zu einem historisch gehaltvollen Begriff erhoben, „wenn die Fülle eines politisch-sozialen Bedeutungszusammenhangs, in dem – und für den – ein Wort gebraucht wird, insgesamt in das eine Wort einght“ (Koselleck, 1972, S. XXII).

Die Bewusstmachung und die Bewusstwerdung der modernen Welt erfolgt durch Begriffe (Koselleck, 1972, S. XIV). Koselleck verweist auf die Relevanz der Einbindung von Begrifflichkeiten in einen sozialhistorischen Kontext. „Gesellschaft und Sprache gehören insofern zu den *metahistorischen Vorgaben*, ohne die keine Geschichte und keine Historie denkbar sind. Deshalb sind sozialhistorische und begriffshistorische Theorien, Fragestellungen und Methoden auf alle nur möglichen Bereiche der Geisteswissenschaft bezogen oder beziehbar“ (Koselleck, 2010, S. 12). Über die Erfassung von Begrifflichkeit gelingt es, gesellschaftliche Veränderungen zu fokussieren. So werden Begriffe zu Indikatoren der vorgefundenen Realität und sind zugleich wirksamer Faktor dieser Realitätsfindung (Koselleck, 2010, S. 99). Koselleck beschreibt als eine mögliche Variation von Beziehung zwischen Begriff und Realität, wenn sich „die Realität verändert, während der Begriff stabil bleibt“ (Koselleck, 2010, S. 89). Diese Beziehung zwischen Begriff und Realität verweist auf eine Diskrepanz, die durch eine sich schnell verändernde Wirklichkeit und „einer unbeugsamen starren konzeptuellen Welt“ begründet ist (Koselleck, 2010, S. 89). Das Spannungsverhältnis zwischen Begriff und Realität scheint eine angemessene Analyseheuristik, den Begriff Transfer in den vorfindbaren gesellschaftsstrukturellen Veränderungsprozessen zu deuten.

Aus dem engen Zusammenhang zwischen Begriffen und den erkenntnistheoretischen und sozialgeschichtlichen Bedingungen (Casale, 2016, S. 23) ergibt sich ihre Mehrdeutigkeit. „Ein Begriff kann also klar, muss aber vieldeutig sein. Er bündelt die Vielfalt geschichtlicher Erfahrung und eine Summe von theoretischen und praktischen Sachbezügen in einem Zusammenhang, der als solcher nur durch den Begriff gegeben ist und wirklich erfahrbar wird. Überspitzt formuliert: Wortbedeutungen können durch Definitionen exakt bestimmt werden, Begriffe können nur interpretiert werden“ (Koselleck, 1972, S. XXIII).

An dieser Stelle sei folglich die Relevanz hervorgehoben, Transfer als einen *Begriff* zu fassen und nicht nur als ein Wort. Die Fassung von Transfer als einen Begriff ermöglicht nämlich, über den Einbezug gesellschaftsstruktureller und historischer Kontextierung, Transfer aus einer terminologischen Engführung zu lösen und ihn in seiner Mehrdeutigkeit vor dem Hintergrund aktueller Entwicklungen zu begreifen.

4 Transfer in der Transformationsgesellschaft

Betrachtet man nun Transfer als historisch eingebetteten *Begriff*, so erfolgt sein Bedeutungsgehalt gegenwärtig aus seinem gesellschaftsstrukturellen Kontext einer Transformationsgesellschaft. Gesellschaftliche Transformationsprozesse umfassen nach Schäffter weit mehr als eine Aneinanderreihung getrennter Einzelveränderungen. Vielmehr handelt es sich um epochale Prozesse struktureller Transformation (Schäffter, 2001, S. 2). Eine Transformationsgesellschaft kennzeichnet in diesem Sinne die Überlagerung und Interferenz unterschiedlicher Strukturwandlungsprozesse (wie z.B.

politische Gestaltwandelungsprozesse, demografischer Wandel, Strukturwandel der Arbeitsgesellschaft) (Schäffter, 2001, S. 9). Diese Verschränkung (im Gegensatz zur Verkettung von Einzelveränderungen) ergibt ein hochkomplexes Spannungsgefüge. Die Herausforderungen einer Transformationsgesellschaft bestehen folglich darin, dass die Strukturwandlungsprozesse nicht nacheinander ablaufen, sondern sich gleichzeitig vollziehen, sich bestärken oder hemmen usw. (Schäffter, 2014, S. 12). Diese Gleichzeitigkeit von Ungleichzeitigkeit ist charakteristisches Merkmal einer aktuellen Gesellschaftsstruktur, was eingangs mit „reflexiver Moderne“ markiert wurde. Die gesellschaftlichen Strukturveränderungen und der damit einhergehende expandierende Möglichkeitsraum steigert zum einen die Teilhabemöglichkeit von Einzelpersonen, kann jedoch auch zu Orientierungsverlust, Ungewissheit oder Unbestimmtheit führen (Schäffter, 2001, S. 4). In diesem Sinne kann es der wissenschaftlichen Weiterbildung nicht mehr nur darum gehen, lineare Anpassungsleistungen zu definieren. Vielmehr wächst in der gegenwärtigen gesellschaftlichen Entwicklungsphase die Relevanz einer reflexiven Auseinandersetzung mit Unbestimmtheit, um diese dann produktiv zu wenden (Schäffter, 2001, S. 3).

Wissenschaftliche Weiterbildung sieht sich in diesem Zusammenhang also herausgefordert, einen Perspektivwechsel vorzunehmen, in dem fachwissenschaftliche Kenntnisse nicht nur auf die Deutungsunterschiede eines grundlagentheoretisch übereinstimmenden kategorialen Hintergrunds basieren, sondern vielmehr auf die Inkommensurabilität der jeweiligen Konstitutionsbedingungen zurückzuführen sind (Schäffter, 2014, S. 12).

An dieser Stelle sei nochmals an die Deutungsperspektive Kosellecks erinnert: *Wenn sich die Realität verändert und der Begriff aber stabil bleibt*. Vor dem gesellschaftsstrukturellen Hintergrund einer „Transformationsgesellschaft“ und einer „sich in immer neuen Schüben gesellschaftlicher Differenzierung ausweitenden Potentialität“ (Schäffter, 2001, S. 5) kann der Transferbegriff innerhalb der wissenschaftlichen Weiterbildung nicht mehr nur als gesetzt (substanziellistisch) betrachtet werden (im Sinne einer äußeren Beziehung, wie in Abbildung 2 und 3 dargestellt). Dies wäre lediglich möglich unter einigermaßen stabilen Kontextbedingungen (Schäffter, 2014, S. 11).

5 Transformativer Transfer als mögliche Perspektive auf wissenschaftlicher Weiterbildung

In diesem vierten Argumentationspunkt erfolgt nun ein Rückbezug zur eingangs aufgezeigten relationslogischen Perspektive auf wissenschaftliche Weiterbildung. Eine relationslogische Sichtweise ermöglicht eine strukturtheoretische Beobachtung auf kategorialer Ebene und damit die Wahrnehmung des Forschungsgegenstandes innerhalb der wachsenden Komplexität des gesellschaftlichen Strukturwandels.

In einer äußeren Beziehung (Abbildung 2 und 3) wird, wie bereits erwähnt, von festen vorausgesetzten Entitäten (hier bspw. Wissensformen) ausgegangen, in der die Relation lediglich als linearer Transfer betrachtet wird (es wird also einseitig von den Relata aus gedacht). Bei der inneren Beziehung wurde ein Strukturmodell gezeigt, welches ebenfalls nicht hinreichend ist, weil es nicht erklären kann, wie die Relata zustande kommen. Hierbei handelt es sich ebenfalls um eine einseitige Perspektive, in der ausschließlich von der Relation her gedacht wird.

Im Zuge einer Transformationsgesellschaft kann der Gegenstand Transfer nicht mehr nur als gesetzt (substantialistisch) vorausgesetzt werden (wie in Abbildung 2 und 3). Im Folgenden wird vor dem Hintergrund fortlaufender gesellschaftsstruktureller Wandlungsprozesse Transfer als eine dritte Beziehungsform im Sinne eines *transformativen Transfers* vorgeschlagen.

In dieser Beziehungsstruktur vollzieht sich eine Wechselseitigkeit von innerer und äußerer Beziehung. Demzufolge haben weder die Wissensformen (als Relata) noch die Relation

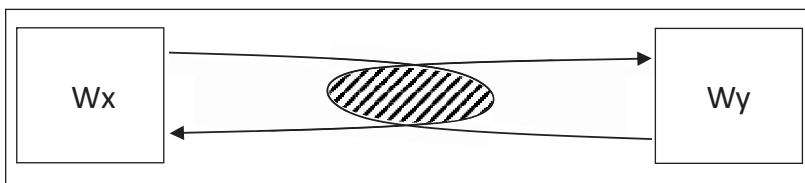


Abb. 5: Transformativer Transfer

(also der Transfer) einen Vorrang. Die jeweiligen Wissensformen (hier mit W_x und W_y gekennzeichnet), die sich in dieser Transfer-Beziehung befinden, sind nicht von vornherein vorausgesetzt. Sie klären sich erst aus ihrer jeweiligen komplementären Differenz (Bachelard, 1987) zueinander¹.

Der Forschungsgegenstand wird also weder nur wissenschaftlich disziplinär noch rein praxisbasiert eingeordnet und vorausgesetzt. Das heißt, bisherige kategoriale Deutungshorizonte werden hinterfragt, starre Auffassungen wissenschaftlicher Weiterbildung werden streitbar. Hier liegt jedoch der entscheidende Punkt. Es bleibt an dieser Stelle nicht bei der Destabilisierung bestehender Deutungshorizonte, die unausweichliche Auflösung ihrer Gegenstände wäre die Folge (wie im Zusammenhang der inneren Beziehung ausgeführt). Es handelt sich hierbei vielmehr um einen temporären Vollzug ständig wechselnder Destabilisierung

und Stabilisierung, in dem anhand der komplementär aufeinander bezogenen Sichtweisen Wissen generiert wird. Transfer wird folglich nicht mehr linear gedacht (wie in Abbildung 2 und 3), also nicht mehr nur anbieterzentriert oder nutzerzentriert. Vielmehr erscheint er nun als *transformativer Transfer* und damit als ein Prozess wechselseitiger Aussteuerung einer beidseitigen Erkenntnisproduktion. Innerhalb eines *transformativen Transfers* entsteht zwischen den beiden getrennten und dennoch aufeinander bezogenen Diskursen neues Wissen (hier als Schnittfläche gekennzeichnet). Beide Seiten nehmen je für sich Neues auf, bleiben aber in ihrer produktiven Differenz (Ibert, Müller & Stein, 2014) erhalten.

6 Zusammenfassende und weiterführende Betrachtung

Die im Zuge einer relationslogischen Sichtweise auf Transfer dargelegten Strukturmodelle zeigen, dass Transfer als Beziehungsbegriff reichhaltig an Bedeutung ist. Fasst man Transfer nämlich als Begriff, gelingt es ihn aus einer terminologischen Verengung zu lösen, ihn zu öffnen und für gesellschaftliche Transformationsprozesse anschlussfähig zu machen.

Um die zu Beginn der Ausführungen aufgezeigten Fragestellung - ob die dem Begriff Transfer zugesprochene Orientierungskraft in der wissenschaftlichen Weiterbildung unter denen sich vollziehenden gesellschaftlichen Wandlungsprozessen hinreichend überzeugend ist - nochmals aufzugreifen, kann resümierend festgehalten werden, dass ein substantialistisch gefasstes Verständnis (also in der äußeren Beziehung) eine Variante sein kann, Transfer zu begreifen. In der gegenwärtigen gesellschaftlichen Entwicklungsphase wächst jedoch die Relevanz einer reflexiven Auseinandersetzung mit Unbestimmtheit und ungeklärten Problemlagen.

Möchte man nun an dem Begriff Transfer als Beschreibung wissenschaftlicher Weiterbildung festhalten, so wird in dieser Auseinandersetzung vorgeschlagen, ihn begrifflich als transformativen Transfer aufzuladen. Die Orientierung am Alten erfordert also eine wiederholte Bedeutungsaufladung. Oder die Orientierung setzt an dem bestehenden Transferbegriff an, um sich gänzlich von ihm abzustoßen und neue Begriffe zu finden bzw. sich bestehenden Konzepten² zuzuwenden und diese begriffsgeschichtlich und relationslogisch zu befragen.

Möchte man nun an dem Begriff Transfer als Beschreibung wissenschaftlicher Weiterbildung festhalten, so wird in dieser Auseinandersetzung vorgeschlagen, ihn begrifflich als transformativen Transfer aufzuladen. Die Orientierung am Alten erfordert also eine wiederholte Bedeutungsaufladung. Oder die Orientierung setzt an dem bestehenden Transferbegriff an, um sich gänzlich von ihm abzustoßen und neue Begriffe zu finden bzw. sich bestehenden Konzepten² zuzuwenden und diese begriffsgeschichtlich und relationslogisch zu befragen.

¹ An dieser Stelle gilt es klar zu definieren, welche Wissensformen aufgrund ihrer Komplementarität in Beziehung gesetzt werden. Folgt man den erziehungswissenschaftlichen, insbesondere den erwachsenenbildungswissenschaftlichen Auseinandersetzungen mit wissenschaftstheoretischen Fragestellungen, so lässt sich eine verbreitete wissenssoziologische Rezeption der Begrifflichkeit des Alltagswissen (nach Schütz & Luckmann, 1975) konstatieren (z.B. Runkel, 1976; Schmitz, 1995; Dewe, 2017). In disziplinären Kontexten der wissenschaftlichen Weiterbildung werden dem wissenschaftlichen Wissen eher berufsbezogene Formen von Wissen gegenübergestellt: Professionswissen (Dräger & Eirmbter-Stolbrink, 1995), Berufswissen/Erfahrungswissen (Eirmbter-Stolbrink, 2011). So markieren Dräger und Eirmbter-Stolbrink (1995): „Vor dem Hintergrund nach Aufbau und Form der wissenschaftlichen Weiterbildung an Universitäten erscheint die Diskussion der Merkmale wissenschaftlichen Wissens in Abhebung von berufsbezogenem (professionellen) Formen wesentlich [...]“ (S. 202). Mit der Formulierung einer „Abhebung“ wird die Beziehung zwischen beiden Wissensformen als etwas Differentes, sogar Abgrenzendes sichtbar. Um die eine Wissensform zu bestimmen, bedarf es der Anderen in ihrer Abgrenzung. Dabei sei darauf verwiesen, dass beide Wissensformen in ihrer Komplementarität keinesfalls in einem hierarchischen Verhältnis zueinanderstehen.

Geht es folglich um ein Verständnis von wissenschaftlicher Weiterbildung vor dem Hintergrund fortlaufenden gesellschaftlichen Strukturwandels, so würde das stetige Bereitstellen immer neuer Definitionen von Transfer (im Sinne eines Wortes) zu kurz greifen. Vielmehr steigt die Relevanz, die wissenschaftliche Weiterbildung unter den hier dargelegten strukturtheoretischen Fragestellungen zu betrachten und damit in ihrem jeweiligen Begriffsverständnis anzuerkennen und zu deuten.

Literatur

- Bachelard, G. (1987). *Die Bildung des wissenschaftlichen Geistes. Beitrag zu einer Psychoanalyse der objektiven Erkenntnis*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Baumhauer, M. (2017). *Berufsbezug und Wissenschaftsorientierung. Grundzüge einer Didaktik wissenschaftlich reflektierter (Berufs-)Praxis im Kontext der Hochschulweiterbildung*. Detmold: Eusl.
- Beck, U., Giddens, A. & Lash, S. (1996). *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Casale, R. (2016). Der begriffsgeschichtliche Unterschied von Bildung und Differenz. In G. Kluchert, C. Groppe & E. Matthes (Hrsg.), *Bildung und Differenz. Historische Analysen zu einem aktuellen Problem* (S. 21-38). Wiesbaden: Springer VS.
- Dewe, B. (2017). Wissensformen nicht hierarchisieren, sondern wechselseitig anerkennen. Zur Relationierung von Praxis- bzw. Alltagswissen und wissenschaftlichem Wissen. In G. Taube, M. Fuchs & T. Braun (Hrsg.), *Handbuch das starke Subjekt. Schlüsselbegriffe in Theorie und Praxis. Schriftenreihe: kulturelle Bildung, Bd. 50* (S. 19-33). München: kopaed.
- Dick, M. (2010). Ungenutzte Potenziale: Weiterbildung an Hochschulen als Transformation zwischen Wissenschaft und Praxis. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 30(1), 13-27.
- Dräger, H. & Eirmbter-Stolbrink, E. (1995). Eine Herausforderung an die Universität: Die Eigenständigkeit wissenschaftlicher Weiterbildung. In H.G. Homfeld, J. Schulze & M. Schenk (Hrsg.), *Lehre und Studium im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft. Ein Bestimmungversuch vor Ort* (S. 199-207). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Drechsel, P. (2000). Die Logik der Relation ‚aRb‘. Kap. 2. In P. Drechsel, B. Schmidt & B. Gölz (Hrsg.), *Kultur im Zeitalter der Globalisierung. Von Identität zu Differenzen* (S. 39-70). Frankfurt/M.: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Eirmbter-Stolbrink, E. (2011). Wissenschaftliches Wissen: Ansprüche an eine besondere Wissensform? *REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 34(2), 35-44.
- Faulstich, P. (Hrsg.). (2006). *Öffentliche Wissenschaft - Neue Perspektiven der Vermittlung in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Bielefeld: transcript.

² Es existieren bereits Annahmen darüber, die wissenschaftliche Weiterbildung ebenfalls als ein Beziehungsverhältnis zu betrachten bspw. als „Kooperationsmodell“ (Schäfer, 1988), als „Dialog zwischen Theorie und Praxis“ (Dick, 2010; Faulstich, 2006: „Öffentliche Wissenschaft“), als „reflexive Verschränkung und wechselseitige Bezogenheit“ (Baumhauer, 2017), oder als „Interaktive Professionalisierung“ (Walber & Jütte, 2015).

- Ibert, O., Müller, F. C. & Stein, A. (2014). *Produktive Differenzen. Eine dynamische Netzwerkanalyse von Innovationsprozessen*. Bielefeld: transcript.
- Koselleck, R. (1972). Einleitung. In O. Brunner, R. Koselleck & W. Conze (Hrsg.), *Geschichtliche Grundbegriffe*. Bd. 1. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Koselleck, R. (2010). *Begriffsgeschichten. Studien zur Semantik und Pragmatik der politischen und sozialen Sprache*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Krüger, W. (1984). *Wissenschaftliche Weiterbildung*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Nowotny, H. (1999). *Es ist so. Es könnte auch anders sein: Über das veränderte Verhältnis von Wissenschaft und Gesellschaft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Runkel, W. (1976). *Alltagswissen und Erwachsenenbildung*. Braunschweig: Westermann.
- Schaaf, J. J. (1966). Beziehung und Beziehungsloses (Absolutes). In D. Henrich & H. Wagner (Hrsg.), *Subjektivität und Metaphysik*. Festschrift für Wolfgang Cramer (S. 277-289). Frankfurt/M.: Klostermann.
- Schaaf, J. J. (1985). Selbstnegation und Vermittlung. *Perspektiven der Philosophie*, 11, 129-142.
- Schäfer, E. (1988). *Wissenschaftliche Weiterbildung als Transformationsgesellschaft. Theoretische, konzeptionelle und empirische Aspekte*. Opladen: Leske+Budrich.
- Schäffter, O. (2001). *Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Schäffter, O. (2012). Relationale Weiterbildungsforschung. *Journal für tätigkeitstheoretische Forschung in Deutschland*, 7, 141-156.
- Schäffter, O. (2014). *Relationstheoretische Forschung in der Transformationsgesellschaft: Zur Differenz zwischen Einzelwissenschaften und Philosophie*. DRUCKFREI FEST-GE SCHRIEBEN. Für Georg Rückriem zum 80. Abgerufen am 13. Dezember 2018 von <https://gr80.wordpress.com/2014/09/09/das-gesellschaftliche-subjekt-in-relationstheoretischer-deutung/#more-57>
- Schäffter, O. (2017). Wissenschaftliche Weiterbildung im Medium von Praxisforschung – eine relationstheoretische Deutung. In B. Hörr & W. Jütte (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung* (S. 221-240). Bielefeld: wbv.
- Schmitz, E. (1995). Erwachsenenbildung als lebensweltbezogener Erkenntnisprozess. In E. Schmitz & H. Tietgens (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Erwachsenenbildung Bd. 11* (S. 95-123). Stuttgart.
- Schütz, A. & Luckmann, T. (1975). *Strukturen der Lebenswelt*. Darmstadt: Luchterhand.
- Walber, M. & Jütte, W. (2015). Entwicklung professioneller Kompetenzen durch didaktische Relationierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In O. Hartung & M. Rumpf (Hrsg.), *Lehrkompetenzen in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 49-64). Heidelberg: Springer VS.

Autorin

Carolin Alexander, M.A.
carolin.alexander@hu-berlin.de