

Zur Verhältnisbestimmung von Wissenschaft und gesellschaftlicher Umwelt

Eine begriffsgeschichtliche Perspektive auf wissenschaftliche Weiterbildung

CAROLIN ALEXANDER

Kurz zusammengefasst ...

Wird die wissenschaftliche Weiterbildung als dynamisches Verhältnis von Wissenschaft und gesellschaftlicher Umwelt gefasst, zeigen sich innerhalb unterschiedlicher sozialhistorischer Kontexte (Universitätsausdehnungsbewegung, Weimarer Republik, universitäre Erwachsenenbildung in der BRD, Bologna-Prozess) entsprechende Ausdrucksweisen ihrer Verhältnisbestimmung, als bspw. „volkstümliche Hochschulkurse“, „Popularisierung“, „Laiengeistigkeit“, „Arbeitsgemeinschaft“, „Lebensordnung“ oder „Seminarkurse“. Anliegen dieser begriffsgeschichtlichen Perspektive ist es, dafür zu sensibilisieren, welche Bedeutung eines Begriffs vor dem Hintergrund welcher Bedingungen zum Tragen kommt und damit die Möglichkeit der Präzisierung eines Begriffsinstrumentariums zu schaffen.

1 Hinführung

Der Ausdruck „wissenschaftliche Weiterbildung“ erweist sich als äußerst unscharf (Wolter, 2004, S. 24) und ist in seiner Verwendung vieldeutig (u.a. Jütte, Kellermann, Kuhlentkamp, Prokop & Schilling, 2005; Baumhauer, 2017). So treten neben ihn weitere, wie bspw. akademische Weiterbildung, universitäre Weiterbildung, hochschulische Weiterbildung oder Hochschulweiterbildung. Folgt man der Annahme, dass Begriffe auf Praktiken verweisen, da sie Formen von Gesellschaft zur Verfügung stellen, „die in den Ereignissen des Erlebens und des Handelns aufgegriffen werden können“ (Stichweh, 2000, S. 2), stellt sich die Frage, welche Konsequenzen daraus für die wissenschaftliche Weiterbildung folgen, wenn die benannten Begriffe als Synonyme verwendet und ihre jeweiligen Differenzierungen nivelliert werden.

Im Folgenden wird die wissenschaftliche Weiterbildung in Anlehnung an die begriffsgeschichtlichen Überlegungen Reinhart Kosellecks als ein „Begriff“ wahrgenommen, um ihn in einer begriffsgeschichtlichen Perspektive mit seinen unterschiedlichen Bedeutungen sichtbar zu machen. Fasst

man die wissenschaftliche Weiterbildung nämlich begrifflich - und nicht terminologisch - können die Bedeutungen des jeweiligen sozialhistorischen Kontextes zum Ausdruck gebracht und Perspektiven für Entwicklungs- und Wirklichkeitsdynamiken gesellschaftlicher Praktiken eröffnet werden. Um dies hinreichend zu verdeutlichen, wird die wissenschaftliche Weiterbildung als ein spezifisches Verhältnis von Wissenschaft und gesellschaftlicher Umwelt verstanden, welches in den jeweiligen sozialhistorischen Kontexten begrifflich zum Ausdruck kommt. So bezeichnen in einer begriffsgeschichtlichen Rückschau „volkstümliche Hochschulkurse“, „Popularisierung“, „Laiengeistigkeit“, „Arbeitsgemeinschaft“, „Lebensordnung“ oder „Seminarkurse“ ein je spezifisches Verhältnis von Wissenschaft und ihrer gesellschaftlichen Umwelt mit je eigenen anthropologischen, politischen oder sozialen Implikationen (Schäfer, 1988, S. 100).

2 Zur Unterscheidung von „Wort“ und „Begriff“

Im Sinne Reinhart Kosellecks begriffsgeschichtlicher Überlegungen und dessen Abgrenzung von Begriff und Wort werden im Folgenden Hintergrundannahmen zugrunde gelegt, mit denen die Einbindung eines Begriffs in seinen je besonderen gesellschaftlichen und historischen Kontext begründet wird.

Erfolgt die Bewusstwerdung der modernen Welt durch Begriffe (Koselleck, 1972, S. XIV), geraten über die Erfassung von Begrifflichkeiten gesellschaftliche Veränderungen in den Blick. So werden Begriffe zu „Indikatoren der vorgefundenen Realität“ und sind zugleich wirksamer „Faktor dieser Realitätsfindung“ (Koselleck, 2010, S. 99). Koselleck verweist auf die Relevanz der Einbindung von Begrifflichkeiten in einen sozialhistorischen Kontext und auf die damit einhergehende Unterscheidung von Begriffen und Worten. 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 willkürlich und situationsbezogen erschließen und damit kontextualisieren. Begriffe hingegen bleiben mehrdeutig, und zwar durch den engen Zusammenhang ihrer erkenntnistheoretischen und sozialgeschichtlichen Bedingungen (Casale, 2016, S. 23). In diesem Sinne können „Wortbedeutungen [...] durch Definitionen exakt bestimmt werden, Begriffe können nur interpretiert werden“ (Koselleck, 1972, S. XXIII). Durch eine begriffsgeschichtliche Perspektive wird deutlich, dass die wissenschaftliche Weiterbildung als Begriff mehrdeutig und interpretationsoffen ist, also vor dem Hintergrund je spezifischer gesellschaftshistorischer Bedingungen differente Verhältnissetzungen ausdrückt.

3 Vier Ausschnitte wissenschaftlicher Weiterbildung in einer begriffsgeschichtlichen Perspektive

Wissenschaftliche Weiterbildung als ein spezifisches Verhältnis von Wissenschaft und der jeweiligen gesellschaftlichen Umwelt beinhaltet eine gewisse Mehrdeutigkeit, in der bereits auf der Ebene des Begriffs etwas über das jeweilige Beziehungsverhältnis mitgeteilt wird.

Erich Schäfers Ausführungen zu den „Historische[n] Vorläufer[n] der wissenschaftlichen Weiterbildung“ (1988) verweisen besonders ausdrücklich auf diesen Problemzusammenhang. Schäfer skizziert in seiner Untersuchung ein Verständnis von wissenschaftlicher Weiterbildung als ein Verhältnis von Wissenschaft und Lebenspraxis und entfaltet seine historische Untersuchung unter der Berücksichtigung bestimmter Problemkonstellationen, wodurch Wandlungsprozesse und deren Begründungszusammenhänge deutlich werden.

Vor diesem Hintergrund werden in Anschluss an die Kategorisierung Schäfers vier¹ historische Ausschnitte in den Blick genommen, in denen das Verhältnis zwischen Wissenschaft und ihrer je spezifischen Umwelt anhand der jeweils begrifflichen Gefasstheit herausgestellt wird:

1. Die Universitätsausdehnungsbewegung am Ende des 19. Jh.;
2. die Weimarer Republik;
3. die Anfänge der universitären Erwachsenenbildung in der BRD;
4. die wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext des Bologna-Prozesses.²

3.1 Die Universitätsausdehnungsbewegung am Ende des 19. Jh.

Der Begriff, der hier das Verhältnis von Universität und gesellschaftlicher Umwelt aufgreift, ist der der *volkstümlichen Hochschulkurse*. Die Legitimation für die Universitätsausdehnung stand im Geiste der Aufklärung. Der „Bildungsdrang der unteren und mittleren Schichten“ war die zentrale Begründung für die übergeordnete Zielsetzung der *volkstümlichen Hochschulkurse*, „zur Selbsttätigkeit des Denkens und des Urteilens beizutragen“ (Schäfer, 1988, S. 22). Die „Gebildeten“ sahen sich aus humanitären Gründen verpflichtet, zur Emporhebung der „Ungebildeten“ beizutragen. Hier wird ein weiterer Begriff relevant, der der *Popularisierung*. Der Anspruch nämlich, der mit der Etablierung *volkstümlicher Hochschulkurse* verbunden war, galt einer *Popularisierung* der Wissenschaft (Schäfer, 1988, S. 33). Schäfer beschreibt den Begriff der *Popularisierung* in diesem Zusammenhang als Vorgang der didaktischen Reduktion, der es ermöglicht, „wissenschaftliche Erkenntnisse in einer gemein-verständlichen Sprache zu präsentieren“ (Schäfer, 1988, S. 33). Mit einer *Popularisierung* wird versucht, die Öffentlichkeit für die Wissenschaft zu gewinnen, um auf diese Weise Politik für die Wissenschaft zu betreiben.

Die implizierte eindimensionale Vermittlung des Wissens von den Gebildeten zu den Ungebildeten durch eine didaktische Reduktion verleiht dem Begriff der *Popularisierung* eine eher negative Konnotation - im Sinne einer Verflachung (Filla, 2006, S. 57). Während innerhalb der englischen University Extension die Tutorial Classes eben durch den Begriff „class“ eine seminaristische Konnotation aufweisen, werden innerhalb der deutschen Ausdehnungsbewegung nur wenig methodische Elemente übernommen. Anstelle des Konzepts des Einzelvortrags trat zwar auch die Idee von Vortragsreihen (um ein spezifisches Thema in seiner Breite durch inhaltliche Verknüpfungen darzustellen), jedoch waren hier keinerlei kursähnliche Gestaltungsformen zu verzeichnen. Diskussionen fanden nur vereinzelt statt, Fragen durften nur in schriftlicher Form eingereicht werden, Teilnehmende hatten keine Möglichkeit, an der Programmplanung zu partizipieren (Schäfer, 1988, S. 32). Um das Verhältnis von Wissenschaft und Lebenspraxis innerhalb der Ausdehnungsbewegung zu resümieren, kann im Sinne Schäfers festgehalten werden, dass der vom Geiste der Aufklärung getragene Gedanke einer Verbreitung wissenschaftlicher Erkenntnisse, nicht zuletzt durch die methodische und didaktische Praxis den Interessen der Adressat_innen, wenig Aufmerksamkeit entgegenbrachte (Schäfer, 1988, S. 39).

¹ In ihrem aktuellen Handbucheintrag „Zur Geschichte der wissenschaftlichen Weiterbildung“ skizzieren Wolter und Schäfer (2020) den Entwicklungsverlauf der wissenschaftlichen Weiterbildung entlang von fünf Phasen. Diese decken sich nur z.T. mit den hier vorgestellten vier historischen Ausschnitten. Wolter und Schäfer legen in ihren Ausführungen den Fokus auf institutionelle Veränderungen, wohingegen der vorliegende Beitrag spezifische Verhältnissetzungen über die jeweiligen Begriffe in den Blick nimmt (Wolter & Schäfer, 2020, S. 18). Gleichwohl gibt es Überschneidungen in der Argumentation.

² Schäfers Analyse (1988) endet mit dem Blick auf die Anfänge der universitären Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Für eine Perspektive aktuellen Zeitgeschehens wird in einem vierten historischen Ausschnitt die wissenschaftliche Weiterbildung, in Anlehnung an die Autor_innengruppe Bredl, Holzer, Jütte, Schäfer und Schilling (2016), im Kontext des Bologna-Prozesses betrachtet.

3.2 Die Weimarer Republik

Wurde mit den *volkstümlichen Hochschulkursen* in der Universitätsausdehnungsbewegung der Seite der Wissenschaft ein Vorrang eingeräumt, so kehrt sich laut Schäfer in der Weimarer Republik das Verhältnis zwischen Wissenschaft und Lebenspraxis nahezu um. Der Begriff der *Lebensordnung* (vor allem geprägt durch Werner Picht) trägt hier eine zentrale Rolle. Als bildungstheoretisches Paradigma beschreibt der Begriff der *Lebensordnung* eine Art Vergeistigung des alltäglichen Lebens, in der der Wissenschaft nur soweit eine Bedeutung zugeschrieben wird, als dass sie der Lebenspraxis dienlich ist (Schäfer, 1988, S. 58). Mit der Kritik der neuen Richtung, die Wissenschaft mache sich der Wirtschaft dienlich und habe den Bezug zum alltäglichen Leben verloren, umfasst der Begriff der *Lebensordnung* nun eine Orientierung an konkreten Lebensfragen. Werner Picht postuliert mit dem Prinzip der *Lebensordnung* das Motto „Wissen um des Lebens willen“ (Picht, 1926, S. 80, zit. n. Schäfer, 1988, S. 58). Hier wird ein weiterer Begriff relevant: *Laiengeistigkeit*. Der Begriff der *Laiengeistigkeit* nach Wilhelm Flitner schließt, so Schäfer, an dem Verständnis der *Lebensordnung* an und bezeichnet die „Vergeistigung werktätigen Lebens“ (Schäfer, 1988, S. 56). Schäfer zufolge erhofft sich Flitner mit dem Konzept der *Laiengeistigkeit* eine andere Form der wissenschaftlichen Haltung, in der die Wissenschaft eine bedeutsame Rolle im praktischen Leben übernimmt, jedoch keine beherrschende Funktion trägt (Schäfer, 1988, S. 57). Das Konzept der *Laiengeistigkeit* erfordert eine andere Gestaltungsform als die der *volkstümlichen Hochschulkurse*. Hier wird der Begriff der *Arbeitsgemeinschaft* geprägt. In pädagogischen Gemeinschaften werden konkrete Problemstellungen aus dem Leben bearbeitet. Die Idee der *Arbeitsgemeinschaft* richtet sich gegen ein geschlossenes Vortragswesen (wie bei den *volkstümlichen Hochschulkursen*) und rückt einen kommunikativen Ansatz, im Sinne eines teilnehmendenorientierten Unterrichts, in den Mittelpunkt (Schäfer, 1988, S. 61).

3.3 Die Anfänge der universitären Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland

Ein weiterer Wandlungsprozess des Verhältnisses von Wissenschaft und Lebenspraxis lässt sich mit dem Begriff der *Seminarkurse*, der in den 1950er-Jahren in der Bundesrepublik Einzug erhält, feststellen. Nach 1945 veränderte sich die Bedeutung der Wissenschaft und ihre Rolle für außeruniversitäre Bildungsprozesse. Schäfer (1988) zufolge wich die eher wissenschaftskritische Haltung in der Weimarer Republik einer aufgeschlossenen Hinwendung zur Wissenschaft, die vielmehr dem aufklärerischen Verständnis der Ausdehnungsbewegung entsprach (Schäfer, 1988, S. 77). Durch den Einfluss der Besatzungsmächte und den aus dem Exil zurückgekehrten Erwachsenenbildnern fand wiederum eine stärkere Orientierung an dem Konzept der Tutorial Classes statt. Nach Schäfer konnte sich die Rückbesinnung auf das englische Vorbild verfestigen, weil es unmittelbar an die Idee der *Arbeitsgemeinschaft* der Weimarer Republik anknüpfen konnte. „Anders als zur Weimarer Republik, in der eine unüberbrückbare Kluft zwischen dem methodisch unreflektierten

Vortragsbetrieb der Ausdehnungsbewegung und der intensiven Volksbildungsarbeit in den Arbeitsgemeinschaften zu bestehen schien, konnte nun die Weiterentwicklung der University-Extension, ohne mit der eigenen Tradition brechen zu müssen, positiv aufgenommen werden“ (Schäfer, 1988, S. 77). Mit dem Begriff *Seminarkurs* verbinden sich folglich Erfahrungen aus zwei historisch unterschiedlichen Phasen, in denen das Verhältnis von Wissenschaft und Lebenspraxis entsprechend unterschiedlich geprägt war – entweder unter der Dominanz der Wissenschaft (in der Ausdehnungsbewegung) oder unter der Dominanz der Lebenspraxis (in der Volkshochschulbewegung). Die Annäherung zwischen Universität und Erwachsenenbildung gelang nicht zuletzt durch die Bemühungen, extramurale und intramurale Aktivitäten zu verbinden (Schäfer, 1988, S. 86). Die *Seminarkurse* fanden unter der Anleitung von Universitäts-Lehrenden außerhalb der Universität statt. Eine konzeptionelle Voraussetzung war, dass die Lehrenden nicht nur eine akademische Ausbildung hatten, sondern selbst in der Wissenschaft tätig waren. Extramurale Aktivitäten wie die *Seminarkurse* erhielten somit eine wissenschaftliche Grundlegung, die über intramurale Aktivitäten hilfreiche Unterstützung erfuhr. Durch den Ausbau und die Institutionalisierung einer Theoriebildung der Erwachsenenbildung an den Universitäten gelingt mit den *Seminarkursen* eine wechselseitige Einbeziehung theoretischer Forschungsarbeit und praktischer Bildungsarbeit (Schäfer, 1988, S. 82) unter dem Ideal der Einheit von Forschung und Lehre. In Anschluss an Fritz Borinski, als ein wesentlicher Vertreter dieser Entwicklung, beschreibt Schäfer die Bildungsarbeit in den *Seminarkursen* als ein dynamisch gestaltetes Wechselverhältnis von Wissenschaft und praktischem Leben, welches in *arbeitsgemeinschaftlichen* Setting Gestaltung fand (Schäfer, 1988, S. 91).

3.4 Die wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext des Bologna-Prozesses

In der Überleitung von der universitären Erwachsenenbildung mit ihren *Seminarkursen* zu einer Diagnose aktuellen Zeitgeschehens vollzieht sich mit dem Begriff der *wissenschaftlichen Weiterbildung* ein weiterer Wandel (Wolter & Schäfer, 2020, S. 24) in dem Verhältnis Wissenschaft und Lebenspraxis. Schienen die *Seminarkurse* von einem gleichberechtigten Wechselverhältnis geprägt, in dem weder die Seite der Wissenschaft noch die Seite der Lebenspraxis eine dominante Rolle einnimmt, verschiebt sich dieses Verhältnis in den 1980er- und 1990er-Jahren in Richtung Marktorientierung. Mit dem Bologna-Prozess vollzieht sich ein grundlegender Funktionswandel von Hochschulbildung (Bredl, Holzer, Jütte, Schäfer & Schilling, 2016, S. 15). Die Begründung der wissenschaftlichen Weiterbildung leitet sich aus den Veränderungen struktureller Wandlungsprozesse ab und somit auch aus dem Funktionswandel von Hochschulbildung (Bredl et al., 2016, S. 26). Es stellt sich die Frage, welche Bestimmung die *wissenschaftliche Weiterbildung* als spezifisches Verhältnis von Wissenschaft und gesellschaftlicher Umwelt vor dem Hintergrund vielseitig deklarerter gesellschaftlicher Wandlungsprozesse findet. Raapke, Brokmann-Nooren,

Grieb und Beyersdorf (2006) verweisen darauf, dass bereits in den 1980er-Jahren ein Trend zu berufs begleitenden Weiterbildungsangeboten (im Gegensatz zu allgemeinbildenden Weiterbildungsangeboten der Seminarkurse) erkennbar war, der sich im Laufe der Zeit manifestiert. Aus den aktuellen Empfehlungen des Wissenschaftsrats wird die Relevanz einer Öffnung der Hochschule gegenüber berufs begleitenden Studierenden deutlich. Hier geht es darum, „[...] ihr Selbstbild als Anbieter für Vollzeitstudierende in der Erstausbildung zu erweitern und sich der Normalität von berufs begleitenden Studierenden sowie Weiterbildung und lebenslanges Lernen stärker zu öffnen“ (Wissenschaftsrat, 2019, S. 84). Raapke et al. sehen die Hochschulen in diesem Entwicklungsprozess primär als Träger beruflicher Qualifizierung, wenn dementsprechend ihr Angebot ausgeweitet wird (Raapke et al., 2006, S. 113). „Dafür sollte sich ein nachfrage- und marktgerechtes Weiterbildungsangebot an den Universitäten als eine wichtige Säule neben der Erstausbildung etablieren [...]“ (Wissenschaftsrat, 2006, S. 65). An dieser Stelle rückt deutlich der nachfrageorientierte Anspruch in den Mittelpunkt, unter dem die wissenschaftliche Weiterbildung zur Dienstleisterin wird, um gesellschaftliche Qualifizierungsbedarfe abzudecken (Bredl et al., 2016, S. 26). Unter einer solchen deklarierten Dominanz des Marktes verschiebt sich ein humanistischer Anspruch einer allgemeinen Bildung durch die Wissenschaft, hin zu einer Weiterbildung als Anpassungsqualifizierung (Bredl et al., 2016, S. 15).

3.5 Wissenschaftliche Weiterbildung als Ausdruck je spezifischer Verhältnisbestimmungen von Wissenschaft und gesellschaftlicher Umwelt

Anhand der hier dargestellten Ausschnitte wurde gezeigt, dass die wissenschaftliche Weiterbildung in unterschiedlichen gesellschaftshistorischen Kontexten verschiedene Bedeutungen tragen kann. Die jeweiligen Begriffe verweisen auf ein je spezifisches Verhältnis von Wissenschaft und ihrer gesellschaftlichen Umwelt. In Anlehnung an Schäfer (1988) weisen die *volkstümlichen Hochschulkurse* zur Zeit der Universitätsausdehnungsbewegung eine Dominanz der Wissenschaft auf, in der das Vermittlungsverhältnis im Sinne einer linearen „Von-Zu-Beziehung“ von den „Gebildeten zu den Ungebildeten“ verläuft. In Reaktion darauf wird laut Schäfer mit der neuen Richtung ein beinahe wissenschaftskritisches Verständnis deklariert, in dem sich das Dominanzverhältnis nahezu umkehrt. In den Begriffen *Arbeitsgemeinschaft* oder *Laiengeistigkeit* schwingt das Konzept der *Lebensordnung* mit, nach dem die Wissenschaft nur soweit Einzug erhält, als dass es der praktischen Lebensführung dienlich ist. In den 1950er-Jahren findet sich wieder eine Neubestimmung des Verhältnisses, in dem weder die Wissenschaft noch die praktische Lebensführung einen Vorrang einnimmt. Der Begriff der *Seminarkurse* scheint die beiden vorangegangenen Konzepte zu einem gleichberechtigten Wechselverhältnis von Wissenschaft und gesellschaftlicher Umwelt zu verbinden. Das Anknüpfen an die Ideen der Universitätsausdehnungsbewegung gelang zu einem großen Teil aufgrund der methodischen Konzepte der *Arbeitsgemeinschaften* zur Zeit der Weimarer

Republik. In einer Diagnose aktuellen Zeitgeschehens hat die *wissenschaftliche Weiterbildung* mit einer ausgeprägten Markt- und Nachfrageorientierung das wechselseitige Verhältnis, welches durch die *Seminarkurse* zum Ausdruck kam, abgelöst. Es bildet sich wiederum eine Dominanz der gesellschaftlichen Umwelt heraus. Auch diese Verhältnisneubestimmung wäre ohne die Form des vorangegangenen Konzepts der *Seminarkurse* undenkbar. Diese haben durch den Brückenschlag u.a. dazu beigetragen, dass eine Diskussion, wie die um die Öffnung der Wissenschaft bzw. Hochschule (gegenüber Berufsqualifizierten), überhaupt möglich war (Raapke et al., 2006, S. 115).

Die in den vier historischen Ausschnitten herausgestellten Formulierungen, wie u.a. *volkstümliche Hochschulkurse*, *Lebensordnung* oder *Seminarkurse*, sind jeweils Ausdruck eines spezifischen Verhältnisses von Wissenschaft und gesellschaftlicher Umwelt. Wissenschaftliche Weiterbildung als Begriff erhält über diese differenten Ausdrucksweisen der Verhältnisbestimmung ihre Bedeutungsvielfalt und Mehrdeutigkeit.

4 Fazit

Das Verständnis von wissenschaftlicher Weiterbildung als Begriff ermöglicht es, sie aus einer terminologischen Engführung zu lösen und über den Einbezug gesellschaftsstruktureller und historischer Kontextuierung vor dem Hintergrund aktueller Entwicklung zu begreifen (Wolter & Schäfer, 2020).

Eine begriffsgeschichtliche Perspektive auf wissenschaftliche Weiterbildung kann folglich für einen gegenwärtigen Sprachgebrauch sensibilisieren, der als Orientierung für vielfältige Praxen herangezogen wird. Somit können aktuelle Konzepte wissenschaftlicher Weiterbildung über eine begriffsgeschichtliche Reflexion entlang ihres eigenen Verhältnisverständnisses (zwischen Wissenschaft und gesellschaftlicher Umwelt) geprüft und geschärft, methodisch-didaktisch neu formiert oder auch re-formiert werden. Wenn also für die wissenschaftliche Weiterbildung Synonyme verwendet werden, können mit einer begriffshistorischen Perspektive die jeweiligen Verhältnisbestimmungen von Wissenschaft und gesellschaftlicher Umwelt erfasst werden, sowie deren Hintergrundannahmen, vor denen diese Legitimation erlangen.

Der begriffshistorische Blick in die Vergangenheit sensibilisiert jedoch nicht nur für einen aktuellen Sprachgebrauch, sondern verweist gleichsam auf einen Zukünftigen. In dem Sinne, wie (neue) Sichtweisen auf die wissenschaftliche Weiterbildung begrifflich eingefasst sind, schwingt auch stets eine antizipatorische Kraft mit (Stichweh, 2000, S. 4). Es stellt sich die Frage, inwiefern Zukunftsentwürfe von anderen oder den verwendeten Begriffen getragen werden können? Wendet man sich vorangegangenen Begriffen zu (wie bspw. *Seminarkurse*), um diese vor dem Hintergrund aktuellen Zeitgeschehens neu aufzuladen oder wird man neue Begriffe finden, die eine spezifische Verhältnisbestimmung adäquater greifen?

Durch die begriffsgeschichtliche Perspektive wurde gezeigt, dass die wissenschaftliche Weiterbildung als Begriff mehrdeutig und interpretationsoffen ist, also je spezifische Verhältnissetzungen ausdrückt und daher gerade nicht synonym verwendet werden kann. Wird man sich diesem Einwand bewusst, wird eine Perspektive auf aktuelles Zeitgeschehen eröffnet, in der es nicht mehr darum gehen kann, immer neue Worte oder Definitionen bereitzustellen, sondern sich darüber gewahr zu werden, welche Bedeutung eines Begriffes vor welchen Bedingungen und mit welchen Wirkungen zum Tragen kommt.

Literatur

- Baumhauer, M. (2017). *Berufsbezug und Wissenschaftsorientierung. Grundzüge einer Didaktik wissenschaftlich reflektierter (Berufs-)Praxis im Kontext der Hochschulweiterbildung*. Detmold: Eusl.
- Bredl, K., Holzer, D., Jütte, W., Schäfer, E. & Schilling, A. (2016). *Wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext von Bologna. Ergebnisse einer trinationalen Studie zur Neubestimmung des Verhältnisses von grundständigem Studium und wissenschaftlicher Weiterbildung im Rahmen des Bologna-Prozesses*. Jena: Paideia.
- Casale, R. (2016). Der begriffsgeschichtliche Unterschied von Bildung und Differenz. In G. Kluchert, C. Groppe & E. Matthes, E. (Hrsg.), *Bildung und Differenz. Historische Analysen zu einem aktuellen Problem* (S. 21-38). Wiesbaden: Springer VS.
- Filla, W. (2006). Volkstümliche Universitätskurse - ein historisches wie aktuelles Modell der Wissenschaftsverbreitung. In P. Faulstich (Hrsg.), *Öffentliche Wissenschaft: Neue Perspektiven der Vermittlung in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 51-72). Bielefeld: transcript.
- Jütte, W., Kellermann, P., Kühlenkamp, D., Prokop, E. & Schilling, A. (2005). Kremser Thesen zum Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte (Hrsg.), *Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 13-14). Krems: Donau-Universität.
- 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 am Main: Suhrkamp.
- Raapke, H.-D., Brokmann-Nooren, C., Grieb, I. & Beyersdorf, M. (2006). Seminarkurse. In P. Faulstich (Hrsg.), *Öffentliche Wissenschaft: Neue Perspektiven der Vermittlung in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 105-118). Bielefeld: transcript.
- Schäfer, E. (1988). *Historische Vorläufer der wissenschaftlichen Weiterbildung. Von der Universitätsausdehnungsbewegung bis zu den Anfängen der universitären Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland*. Opladen: Leske & Budrich.
- Stichweh, R. (2000). Semantik und Sozialstruktur. Zur Logik einer systemtheoretischen Unterscheidung. In *Soziale Systeme*, 6(2), 237-251.
- Wissenschaftsrat. (2006). *Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem*. Berlin.
- Wissenschaftsrat. (2019). *Empfehlungen zu hochschulischer Weiterbildung als Teil des lebenslangen Lernens*. Berlin.
- Wolter, A. (2004). Zukunftsfähig Lernen und Organisieren im Verbund - Weiterbildung und Hochschulreform. Auftaktveranstaltung zum BLK-Programm „Wissenschaftliche Weiterbildung“ 17.-18.05.2004. *Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung*, (119), 17-34.
- Wolter, A. & Schäfer, E. (2020). Geschichte der wissenschaftlichen Weiterbildung - Von der Universitätsausdehnung zur Offenen Hochschule. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 13-40). Wiesbaden: Springer. DOI: 10.1007/978-3-658-17674-7_1-1

Autorin

Carolin Alexander, M.A.
alexander.carolin@googlemail.com