

Die lernförderliche Verschränkung von Fortbildung und Forschung

Ortfried Schöffter

1. Zur Differenz zwischen Professionalisierung und Professionalitätsentwicklung

Pädagogische „Professionalitätsentwicklung“ bezieht sich auf das Herausbilden von lernförderlich situierten Handlungskontexten als gesellschaftlich institutionalisierte Sinnhorizonte. Hierdurch leitet sich ein spezifisches Kompetenzprofil an kommunikativen Erwartungen ab, die sich auch sozialstrukturell formal in Positionen und an sie geknüpfte Rollenerwartungen verfestigen können. Professionalität ist somit eine *sozialtheoretisch fassbare Kontextbestimmung*, die sich nicht allein auf die Qualität zwischenmenschlicher Interaktion beschränken lässt, sondern die einen auf Dauer gestellten Bedeutungszusammenhang „sozialer Praktiken“ bezeichnet. Professionalität kann daher, gesamtgesellschaftlich gesehen, in beruflichen wie außerberuflichen Handlungsfeldern in Form sozialer Praktiken entwickelt und realisiert werden. Kategorial ist Professionalitätsentwicklung unabhängig von berufsständischen Konnotationen. Sie beschreibt vielmehr das Auf-Dauer-Stellen einer reflektierten und intersubjektiv begründbaren Realisierung pädagogischer Funktionen innerhalb lernförderlich strukturierter Handlungsfelder.

Eine *Verschränkung von Fortbildung und Forschung* unter der Zielsetzung von *Professionalitätsentwicklung* verändert in ihrer wechselseitigen Bezugnahme sowohl das bisherige Verständnis von „Fortbildung“, gleichermaßen aber auch das von „Forschung“. Beide Seiten verstehen sich als reflexive Bezugnahme auf Deutungsprozesse von Sinnhorizonten lernförderlicher Kontextbedingungen:

a) *Fortbildung* im Verständnis von Professionalitätsentwicklung greift damit über eine Vermittlung von individuellen Fertigkeiten und Kenntnissen hinaus und bezieht sich stattdessen auf die reflexive Dekonstruktion bislang vorausgesetzter Deutungen („taken for granted structure“) von pädagogischem Handeln. In Formaten von Begleitforschung und entsprechenden beratungsförmigen Designs überwindet die Deutungspraxis von Fortbildung dabei ihre zunächst gegebene Kontextblindheit und erhöht somit ihr Kontingenzbewusstsein hinsichtlich vorausgesetzter Selbstverständlichkeitsstrukturen des betreffenden Praxisfeldes.

b) *Forschung* wiederum versteht sich im Zusammenhang mit Fortbildung im Sinne einer lernförderlichen Begleitforschung als ein „reflexiver Mechanismus“ (vgl. Schöffter 1997) für relevante Handlungskontexte der Erwachsenenbildung und damit als lernförderlicher Möglichkeitsraum für pädagogische Professionalitätsentwicklung.

In den folgenden Thesen soll diese wechselseitige Verschränkung an einem grundlegenden Text¹ von Tietgens ausdifferenzierend expliziert werden, um daraus Konsequenzen für ein erziehungswissenschaftlich begründetes Konzept von lernförderlich angelegter erwachsenenpädagogischer *Begleitforschung* abzuleiten.

¹ Grundlagentext: Tietgens, H.: Zur Verschränkung von Fortbildung und Forschung. In: ders. u.a.: Forschung und Fortbildung. Konzepte und Berichte der Pädagogischen Arbeitsstelle. FBE Pädagogische Arbeitsstelle. Deutscher Volkshochschul-Verband. Bonn 1987, S. 7–20

2. Rekonstruktion zentraler Aussagen von Hans Tietgens zum Verhältnis von Fortbildung und Forschung

Fortbildung und Forschung verändern sich in ihrer Bezugnahme wechselseitig.

Tietgens wendet sich in seiner Ausgangsthese entschieden gegen die übliche Engführung von Fortbildung auf die inhaltliche Vermittlung von Forschungsergebnissen. Es wäre „unzulänglich, in der Fortbildung nur eine Transportstation auf dem Weg von der Wissenschaft zur Praxis zu sehen“ (Tietgens 1987, S. 7). Vor dem Hintergrund seines handlungshermeneutischen Ansatzes, demzufolge „berufliches Handeln in der Erwachsenenbildung in ein Netz von Deutungen verstrickt ist“, (ebd., S.8) bestimmen letzten Endes die Interpretationen der Akteure das Geschehen. Was daher bei Fortbildung zu entdecken ist, „sind weniger Sachverhalte als vielmehr Perspektiven. Was sie hervorbringen, ist unterschiedlichen Rezeptionsprozessen ausgesetzt“. (ebd., S. 7) Hieraus schließt er, dass „Reflexion einen wichtigen Teil der Fortbildung“ (ebd., S. 7) ausmache, sich andererseits aber nicht auf subjektive Selbsterfahrung individueller Mitarbeiter reduzieren ließe. Stattdessen ginge es um eine objektivierende Klärung aus der Betroffenheit einer Akteursperspektive, bei der die Bezugnahme zu einer deutenden Forschungspraxis lernförderlich wirksam werden kann. „Es können dann Kommunikationsprozesse in Gang kommen, die sowohl der Selbstentdeckung wie der Strukturhellung dienen.“(ebd., S. 8). Im konzeptionellen Rahmen einer interpretativ angelegten Begleitforschung „eröffnen sich somit Handlungsspielräume sowohl für die Berufspraxis als auch für die Forschung“ (ebd., S. 8).

Tietgens verdeutlicht in seinem weiteren Argumentationsverlauf, dass unter der von ihm vertretenen Deutungsabhängigkeit pädagogischer Handlungskontexte eine wechselseitige Veränderung erforderlich wird. *Fortbildung* erfolgt im Modus reflexiver Deutung und erwachsenenpädagogische *Forschung* bietet innerhalb eines *interpretativen Paradigmas* den kategorialen Rahmen für eine reflexive Gegenstandsbestimmung. In diesem Wechselverhältnis wird „Fortbildung (...) der Ort, an dem Forschungsfragen sinnvoll erarbeitet werden“ (ebd., S. 8).

Intermediarität als verbindendes Prinzip von Forschung und Fortbildung.

Zur lernförderlichen Realisierung und institutionellen Konkretisierung einer derartigen Verschränkung bedarf es besonderer Organisationsformen wie z.B. in Formaten einer reflexiv angelegten *Begleitforschung* oder in langfristig angelegten Fortbildungsprojekten. Strukturtheoretisch betrachtet, geht es hierbei um das Bereitstellen eines *intermediären Übergangsraums*, wie dies exemplarisch zunächst in der PAS des DVV und weiterhin im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung realisiert wurde. Dies ist der *institutionstheoretische Hintergrund*, vor dem die Überlegungen von Tietgens ihren praktischen fortbildungsdidaktischen, aber auch professionstheoretischen Begründungsrahmen finden.

Intermediär angelegte

„Praktiken des Ineinandergreifens von Exploration, Planung und aufgabenbezogener Fortbildung wären nicht möglich gewesen, wenn nicht [...] das interpretative Paradigma in der Forschung eine vorher nicht gekannte Akzeptanz erfahren hätte und zum anderen sich die PAS seit längerem als eine spezifische Vermittlungsinstanz zwischen Forschung und Berufspraxis verstehen würde und darin durch ein Gutachten des Wissenschaftsrats bestätigt worden ist“ (ebd., S. 8).

Aus der vielschichtigen Argumentation von Tietgens lassen sich in Hinblick auf die *professionelle Bedeutung intermediärer Strukturen* zwischen der Professionalitätsentwicklung in erwachsenenpädagogischen Handlungsfeldern und erziehungswissenschaftlicher Forschung im Erkenntnisinteresse der Subdisziplin Erwachsenenpädagogik *vier Leistungsvorteile* einer gegenseitigen Verschränkung herausgreifen:

- Ermöglichung von „Perspektivenverschränkung ohne Handlungsdruck“ (ebd., S. 10), wodurch Deutungszusammenhänge des Berufshandelns in der Erwachsenenbildung problematisiert werden können (ebd., S. 9).
- Hervorrufen von irritierenden Impulsen im disziplinären Denken der Erwachsenenpädagogik beim Feststellen von „Deutungsdifferenzen“, aus denen heraus in „anregender Realitätsberührung“ (ebd., S. 11) praxisrelevante „Forschungsfragen sinnvoll erarbeitet werden können“ (ebd., S. 8).
- Fortbildung im konzeptionellen Rahmen eines „interface“, d.h. in der Didaktik eines *Übergangsraums* zwischen zwei differenten aber komplementär aufeinander bezogenen Deutungshorizonten, institutionalisiert somit einen professionsrelevanten „Ort der beiderseitigen Relevierungsübung für Berufskompetenz und Forschungspraxis [...] Diese Übung muß auf Gegenseitigkeit erfolgen“ (ebd., S. 12).
- Intermediarität bietet einen transkulturellen Kommunikationszusammenhang, in dem „Bezugssysteme entwickelt werden können, die dem Selbstverständnis und der intersubjektiven Verständigung dienen. [...] Das bedingt und verlangt zugleich eine gegenseitige Anregung von Fortbildung und Forschung, indem auf die kommunikative Entfaltung der impliziten Handlungstheorien hingewirkt wird“ (ebd. S. 13). „Das heißt konkret, es gilt, nicht ohne weiteres zueinander passende Situationsinterpretationen auf Gegenseitigkeit zu identifizieren. Auf diese Weise erfolgt eine Einübung in das Nachvollziehen von Mentalitäten“ (ebd., S. 13f.).

Perspektiven auf ein pädagogisches Organisationsverständnis.

Erweitert man das interpretative Paradigma einer prinzipiellen Deutungsabhängigkeit professioneller pädagogischer Praktiken über ihre Engführung auf zwischenmenschliche face to face Beziehungen und entsprechende Interaktionssysteme hinaus und bezieht auch übergeordnete Systembildungen ein, so wird nach Tietgens erkennbar, dass auch „die Organisationsstrukturen [...] einen interpretativen Charakter“ (ebd., S. 14) haben. Hier verweist der Text auf erste Ansätze einer Theorie (vgl. Schäffter 1987), die pädagogische Organisation als Prozess der Bedeutungsbildung interpretativ rekonstruieren (vgl. Schäffter/Schicke 2009) und auf diese Bedeutungsbildung über reflexive Fortbildung (vgl. Schäffter 1995) unter der Zielsetzung von Professionalitätsentwicklung Einfluss nehmen. Weitere Verweise (Tietgens 1987, S. 18f.) beziehen sich auf Ansätze einer Begleitforschung auf der didaktischen Ebene von Programmplanungshandeln, bei der die reflexive Klärung gegenseitigen Angleichungshandelns über Perspektivverschränkung (vgl. Gieseke 2000) zur Professionalitätsentwicklung beizutragen vermag.

3. Weiterführende Überlegungen und Perspektiven zur Professionalitätsentwicklung in der Erwachsenenbildung

Erwachsenenpädagogische Praxisforschung unter dem Anspruch von Selbstwendung.

Nimmt man Überlegungen wie die von Tietgens als Ausgangspunkt für weiterführende Konzepte reflexiver Praxisforschung, so stößt man im forschungsmethodologischen Diskurs oft genug auf geradezu reflexartig geäußerte Vorbehalte gegenüber dem, was man in den siebziger Jahren „Handlungs- oder auch Aktionsforschung“ nannte. Ihr wissenschaftstheoretisches Defizit beruhte letztlich darauf, dass der Strukturbruch zwischen disziplinärer Wissenschaftspraxis und pädagogischer Berufspraxis theoretisch nicht klar genug modelliert und daher konzeptionell nicht produktiv gemacht werden konnte.

Die Überlegungen und Ansätze von Tietgens haben daher rein gar nichts mit den damals gescheiterten Konzepten der Handlungsforschung gemeinsam. Ganz im Gegenteil steht für Tietgens im interpretativen Paradigma die Perspektivverschränkung einer für die Forschung wie Praxis *konstitutiven Differenz* im Zentrum. Sie wird zum Ausgangspunkt praxisrelevanter Reflexion gemacht und kann erst so für beide Seiten produktiv werden.

Worin besteht also der *besondere Leistungsvorteil* des hier skizzierten Ansatzes empirischer Forschung im Modus pädagogischer Fortbildung? Hierzu lassen sich drei Aspekte herausgreifen:

Erstens: Die *Gegenstandsbestimmung* und die Generierung von *Forschungszielen* erfolgt nicht als externe Zuschreibung aus den systematischen Wissensbeständen einer disziplinären Struktur, von der ein pädagogisches Handlungsfeld aus einem externen Erkenntnisinteresse „beforscht“ wird. Ausgangspunkt ist vielmehr die reflexive *Auseinandersetzung mit manifesten Selbstdeutungen aus der Binnensicht und dem Sinnhorizont eines Praxiskontextes*. Die Frage der praktischen Relevanz des Forschungsproblems bleibt daher integraler Bestandteil der Gegenstandsbestimmung und wird in der Regel als klärungsbedürftige Kontroverse thematisch.

Zweitens: Im Gegensatz zu anderen empirischen Forschungsverfahren werden Verfahren erwachsenenpädagogischer Begleitforschung unter „*Selbstanspruch*“ gestellt. Lernprozesse und ihre institutionalisierten Kontexte sind nicht nur ein zu untersuchender Gegenstandsbereich innerhalb eines bestimmten Praxisfeldes, sondern Lernen selbst wird zum konstituierenden Prinzip pädagogischer Begleitforschung. Empirische Forschung wird in diesem Verständnis zu einem integralen Bestandteil kontextbezogener Professionalitätsentwicklung. Pädagogische Begleitforschung hat daher für das reflexiv auszudeutende Praxisfeld und seine Akteursgruppen *lernhaltige und lernförderliche Verfahren* verfügbar zu machen (vgl. Schäffter 2007). Lerngewinn im Rahmen empirischer Forschung ist somit kein Nebeneffekt, den man „billigend in Kauf“ nimmt, sondern wird zur konstitutiven Voraussetzung für einen substantiellen Forschungsertrag, an dem die beteiligten Akteure durch ihre reflexiven Eigenleistungen produktiv mitwirken und davon auch Gewinn haben.

Aus dem methodologischen Anspruch auf „Lernhaltigkeit und Lernförderlichkeit“² pädagogischer Begleitforschung ließe sich zukünftig ein *Alleinstellungsmerkmal*

² *Lernförderlich* sind solche Forschungspraktiken, die mitlaufend für die beteiligten Akteursgruppen auch gezielte Möglichkeiten zum Erwerb neuen Wissens oder zur Einübung unbekannter Fähigkeiten und Fertigkeiten bereitstellen oder die solche Möglichkeiten selbst ausgestalten lassen. Es lässt sich im Rahmen reflexiver Forschung

erziehungswissenschaftlich angelegter Formate gegenüber den Methodologien anderer sozialwissenschaftlicher Empirie formulieren, sobald die wissenschaftstheoretischen Prämissen hinreichend geklärt sind.

Drittens: *Reflexive Begleitforschung im interpretativen Paradigma* beschränkt sich in diesem Verständnis nicht auf eine objektivierende Rekonstruktion der Selbstbeobachtung und der jeweiligen Selbstbeschreibungen eines erwerbspädagogischen Handlungskontextes. Im wechselseitigen Prozess einer Klärung von Perspektivendifferenz werden ebenfalls die disziplinären Wirklichkeitsbeschreibungen von Seiten der wissenschaftlichen Forschungspraxis als *Konstrukte deutender Zuschreibung* explizierbar und damit selber kontingent (vgl. Reckwitz 2004) und begründungsbedürftig. Eben dies kann Veränderungen auch auf Seiten der kategorialen Gegenstandsbestimmung in der Erwachsenenpädagogik auslösen, sofern die Forschungspraktiken in ihrem Format ebenfalls reflexiv und lernförderlich ausgelegt sind.

Exemplarisch zeigt sich das gegenwärtig in der *Krise eines pädagogischen Lernbegriffs* oder an neuartigen Deutungen von *Organisation als einer Kategorie pädagogischer Selbstbeobachtung und Selbstbeschreibung*. Ähnliches gilt für Kategorien und Modelle *didaktischen Planungshandelns*, die gegenwärtig durch reflexive „Realanalysen“ (vgl. Gieseke 2000) kontingent werden und Veränderungen in der disziplinären Gegenstandsbestimmung nach sich ziehen. Wesentlich bei der *Wechselseitigkeit von Perspektivverschränkung* bleibt allerdings, dass es beiden Seiten im Rahmen ihrer jeweiligen Sinnhorizonte freigestellt bleibt, ihre bisherige Sicht der Dinge gegenüber fremden Deutungen zu verteidigen und sie letztlich beizubehalten. Professionalität erweist sich hierbei nicht als normative Bezugnahme auf einen gesellschaftlich institutionalisierten und damit legitimierten Wissensbestand, sondern an dem jeweils erreichten Distanzierungs- und begrifflich kommunizierbaren *Reflexionsniveau* (Elias 1986, S. 139), mit denen bislang konventionell absolut gesetzte Situationsdeutungen, Problembeschreibungen und Lösungsmuster kontingent werden, hierdurch von den Selbstverständlichkeitsunterstellungen ihres spezifischen Handlungskontextes abgelöst und damit für diskursive Entscheidungsprozesse eines Handlungsfeldes verfügbar sind. Insofern verweist Tietgens bereits auf Desiderate einer ‚relational‘ angelegten Weiterbildungsforschung.

Wissenschaftstheoretische Prämissen.

Will man diese Anregungen von Hans Tietgens zukünftig in all ihrer Potentialität verstehen, um sie in Konzepten erwachsenenpädagogischer Begleitforschung auszuschöpfen, so wird man allerdings über das skizzierte komplementäre Wechselverhältnis zwischen Fortbildung und Forschung hinausgehen und die bislang mitgedachten, aber unzureichend geklärten *wissenschaftstheoretischen*

„beiläufig“ lernen oder man kann beim Mitmachen auch lernen, sich im gemeinsamen reflexiven Forschungsverlauf geeignete Lernmöglichkeiten zu schaffen.

Lernhaltig indessen sind Forschungspraktiken, wenn sie bereits zum Erreichen ihres Erkenntnisgewinns reflexives Lernen der beteiligten Akteursgruppen zwingend benötigen und dafür in ihren methodischen Verfahren Lernprozesse systematisch hervorruhen. Das gilt für Begleitforschung in Verbindung mit innovativen Entwicklungsvorhaben. In ihnen lässt sich nicht auf gewohnte Routinen zurückgreifen. Stattdessen wird das gemeinsame Handeln von lernhaltigen ‚Suchbewegungen‘ geprägt, die das Forschungsdesign strukturierend unterstützen.

Prämissen überprüfen müssen. Dies scheint erforderlich, weil sie sich aufgrund ihrer Ungeklärtheit unversehens immer wieder als verwirrende Begrenzungen herausgestellt haben. So ist es ein weit verbreiteter Irrtum zu meinen, dass sich die maßgeblichen forschungstheoretischen Auseinandersetzungen auf die *Konfliktlinie zwischen quantitativen und qualitativen Ansätzen* bezögen. Dies trifft zwar generell zu, ist aber insgesamt zu kurz gegriffen. In der einfachen Gegenüberstellung kommt nicht in den Blick, dass auch innerhalb des interpretativen Paradigmas qualitativer Forschungsansätze weitere divergierende Positionen gegenseitig abzuklären sind. Der wissenschaftstheoretische Paradigmenwechsel, mit dem man es in dem von Tietgens skizzierten Zusammenhang zu tun bekommt, bezieht sich innerhalb einer (handlungs-)hermeneutischen Forschungstradition darüber hinaus auch auf das Austarieren zwischen „kontextgebundenem Engagement und reflektierender Distanzierungsleistung“ (Schäffter 1990). Die notwendige Balance kann in erwachsenenpädagogischer Begleitforschung sehr verschieden ausfallen. Sie verlangt in jedem Fall jedoch nach einer Begründung. Ein wichtiges Kriterium für die eine oder andere Entscheidung bezieht sich auf die Bedeutung, die eine Verschränkung von Fortbildung und Forschung für *Prozesse der Professionalitätsentwicklung* erhalten soll. Insofern sind auch forschungstheoretische Entscheidungen *gegen* ein intensives Engagement im pädagogischen Praxiskontext begründungsbedürftig und z.T. professionspolitisch kritikwürdig. Jedenfalls erhöht das Ausmaß an Distanz nicht den Grad an Wissenschaftlichkeit.

Zwischen Engagement und Distanzierung: Doppelte Hermeneutik durch „eingreifendes Denken“.

Es stellt sich in diesem Zusammenhang grundsätzlich die Frage, ob erwachsenenpädagogische Begleitforschung als eine gegenüber dem Praxisfeld externe, unverbundene und evaluativ-kontrollierende Instanz genutzt oder ob sie als ein integraler Bestandteil innerhalb des gesellschaftlichen Funktionssystem „Weiterbildung“ und seiner verschiedenen Sinnhorizonte verstanden wird. Dies ist letztlich eine professionspolitische Entscheidung.

Im Rahmen einer derartigen Standortbestimmung kann Weiterbildung aus einer systemtheoretischen Position heraus als ein spezifisches gesellschaftliches Teilsystem pädagogischer Kommunikation gefasst werden, das über unterschiedliche Ebenen des *Selbstaudrucks, der Selbstbeobachtung und der Selbstbeschreibung* verfügt.

Reflexive Fortbildung im Format erwachsenenpädagogischer Begleitforschung bildet in dieser systemtheoretischen Rekonstruktion einen *lernhaltigen und lernförderlichen Übergangsraum (interface)* zwischen zwei komplementär aufeinander bezogenen kommunikativen Sinnhorizonten eines beide Pole als ‚Einheit der Differenz‘ integral umgreifenden Weiterbildungssystems.

Fortbildung im Format reflexiver Begleitforschung ruft aufgrund ihrer komplementären Verschränkung Prozesse „transformativen Lernens“ (Schäffter 2009) im Sinne eines ‚*eingreifenden Denkens*‘ hervor, wenn sie im Zuge eines reflexiven Erkenntnisgewinns bislang konventionell eingeschliffene Deutungsmuster und Deutungsperspektiven im Praxisfeld kontingent werden lässt.

Die methodologisch begründete Verschränkung von Forschung und Fortbildung wäre somit eine *pädagogische Operationalisierung* von Prozessen strukturellen Wandels, wie sie Anthony Giddens strukturationstheoretisch als die Rekursivität einer „doppelten Hermeneutik“ beschreibt. Dabei geht es darum, die sprachlich

performativen und damit handlungsleitenden *Muster der Selbstausslegung* auf einer konstitutiven Ebene im pädagogischen Alltag („primäre Hermeneutik“) auf der Ebene einer „Beobachtung zweiter Ordnung“ wiederum selbstreflexiv zu beobachten und zu thematisieren („doppelte Hermeneutik“).

Tietgens bezeichnete dies an anderer Stelle als „Transformationskompetenz an der Übergangsstelle von Bekanntem und Unbekanntem [...] Es wird dann der Experte als Ordnungsfähiger für die Transformationshilfe gesucht“ (Tietgens 1988, S. 58). Er sah darin ein wesentliches Merkmal für pädagogische Professionalität. In gewisser Übereinstimmung³ mit seiner Argumentation lässt sich daher das Herausbilden einer derartigen selbstreflexiven Prozess-Struktur pädagogischer Praktiken als *Professionalitätsentwicklung* rekonstruieren.

Graphisch lassen sich die Intermediarität und die wechselseitigen Prozesse transformativen Lernens in folgendem Strukturmodell veranschaulichen:

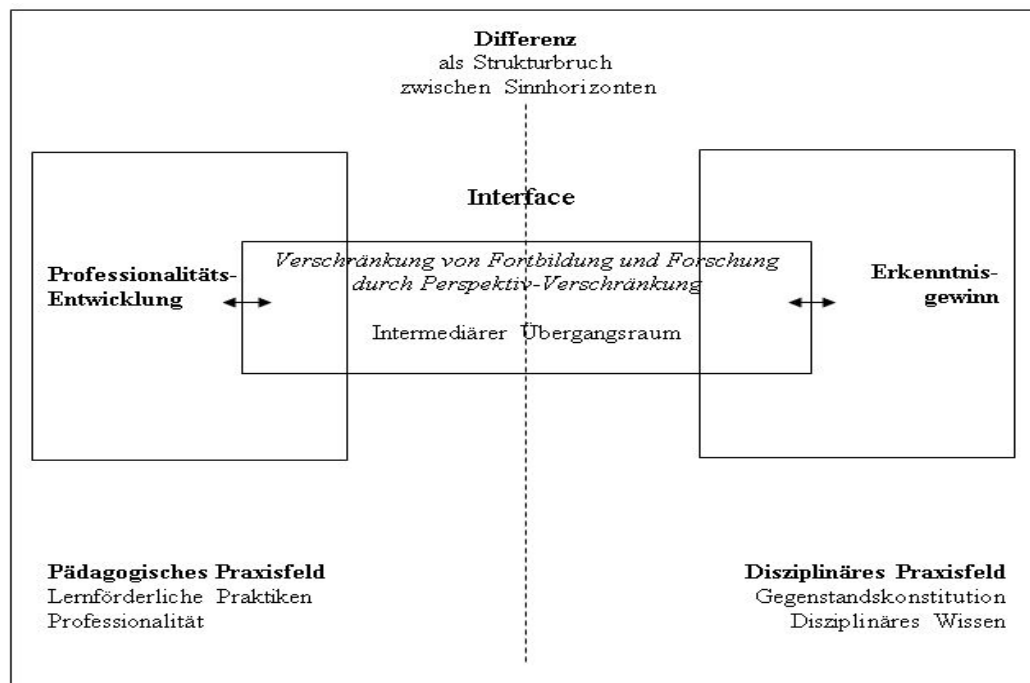


Abb. 1: Die Verschränkung von Fortbildung und Forschung im ‚Interface‘

³ Ein wichtiger Unterschied besteht allerdings darin, dass bei Tietgens, wie auch sonst noch weithin üblich, überwiegend die *subjektive Seite* einer Bestimmung von Kompetenz hervorgehoben wird, während im Rahmen einer Theorie sozialer Praktiken „Kompetenz“ nicht allein situativ-interaktionell, sondern gleichermaßen auch von der Seite ihrer *sozialstrukturellen Kontextbedingungen* (enabling structure) her bestimmt wird. Hier wird die Grenze einer handlungstheoretischen Modellierung des Kompetenzbegriffs erfahrbar. Kompetenz emergiert in sozialstruktureller Sicht notwendigerweise aus einem spezifischen sinnstiftenden überindividuellen Handlungszusammenhang gefestigter sozialer Praktiken heraus und bildet erst hierdurch den sozialen Bedeutungshorizont für individuelle Lernprozesse im Zuge von „Kompetenzerwerb“. Professionalitätsentwicklung wird damit als ein wechselseitiges Zusammenspiel beim Erwerb individueller Fähigkeiten mit einem dabei komplementär verlaufenden Herausbilden gefestigter sozialer Praktiken im Sinne von Prozessen der „Strukturierung“ (Giddens 1989) erkennbar.

298

4. Fazit

Die hier referierten und kommentierten Überlegungen von Hans Tietgens zur Verschränkung von Fortbildung und Forschung bieten wichtige Grundlagen für eine institutionstheoretische Konzeptionalisierung von lernförderlicher Begleitforschung. In diesem Begründungszusammenhang bemühen wir uns bereits seit den Zeiten der PAS darum, im Rahmen wissenschaftlicher Begleitforschung intermediäre Übergangsräume für transformatives Lernen zu schaffen. Im Sinne einer ‚Interface-Struktur‘ kann so das Spannungsverhältnis zwischen pädagogischer Professionalitätsentwicklung in Praxisfeldern der Weiterbildung mit dem reflexiven Erkenntnisfortschritt der Erwachsenenpädagogik als einer Teildisziplin der Erziehungswissenschaften dauerhaft in einen wechselseitig fruchtbaren Dialog gebracht werden. Eben dies war ein zentrales Anliegen von Hans Tietgens, das es auch zukünftig in dazu geeigneten intermediären Institutionalformen weiterzuverfolgen gilt.

Literatur

- Elias, N.: Was ist Soziologie? Weinheim und München 1986⁵
- Giddens, A.: Die Konstitution der Gesellschaft. Frankfurt und New York 1988
- Gieseke, W. (Hrsg.): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs „Erprobung eines Berufseinführungskonzeptes für hauptberufliche pädagogische Mitarbeiter/innen in der konfessionellen Erwachsenenbildung“. Recklinghausen 2000 (EB Buch 20)
- Reckwitz, A.: Die Kontingenzperspektive der Kultur. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In: Jaeger, F./Rüsen, J. (Hrsg.): Handbuch der Kulturwissenschaften Band 3. Stuttgart/ Weimar 2004, S. 1-20
- Schäffter, O.: Organisationstheorie und institutioneller Alltag der Erwachsenenbildung. In: Tietgens, H. (Hrsg.): Wissenschaft und Berufserfahrung. Zur Vermittlung von Theorie und Praxis in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1987, S. 147-17
- Schäffter, O.: Zwischen Engagement und Distanzierung. Pädagogische Selbstbeschreibungen als „Gegenstand“ der Erwachsenenbildungswissenschaft. In: Kade, J. u.a. (Hrsg.): Fortgänge der Erwachsenenbildungswissenschaft. Frankfurt/M. 1990, S. 41-49
- Schäffter, O.: Pädagogisch begleitete Organisationsentwicklung in der Erwachsenenbildung. Perspektiven einer selbstreflexiven Fortbildungsdidaktik. In: Küchler, F. von (Hrsg.): Umbruch und Aufbruch. Frankfurt/M. 1995, S. 160-187
- Schäffter, O.: Reflexive Wissenschaft: die Praxis des Kontextwechsels. Zur intermediären Funktion von Weiterbildungsforschung. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Vermittlungsproblem in der Erwachsenenbildung (1997) 40, S. 33-47
- Schäffter, O.: Erwachsenenpädagogische Institutionsanalyse. Begründungen für eine lernförderliche Forschungspraxis. In: Heuer, U./Siebers, R. (Hrsg.): Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Festschrift für Wiltrud Gieseke. Münster 2007, S. 354-370
- Schäffter, O.: Stichwort „Transformation“. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 16 (2009) IV, S. 20-21
- Schäffter, O./Schicke, H.: „Erfahrung“ in pädagogischer Organisation als narrativer Prozess der Bedeutungsbildung. Kategoriale und methodologische Überlegungen zur pädagogischen Institutionsanalyse. In: Göhlich, M./Weber, S./Wolff, S. (Hrsg.): Organisation und Erfahrung. Beiträge der AG Organisationspädagogik. Wiesbaden 2009, S. 103-114
- Tietgens, H.: Zur Verschränkung von Fortbildung und Forschung. In: ders. u.a.: Forschung und Fortbildung. Konzepte und Berichte der Pädagogischen Arbeitsstelle. Bonn 1987, S. 7-20
- Tietgens, H.: Professionalität für die Erwachsenenbildung. In: Gieseke, W. u.a. (Hrsg.): Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn 1988, S. 28-75