

Debatte

Beiträge zur
Erwachsenenbildung

Problematisierung statt Optimierung?

Verhandlungen einer
klärungsbedürftigen
Beziehung in der
Erwachsenenbildung

Malte Ebner von Eschenbach
Maria Kondratjuk
Maria Stimm
Jana Trumann
Farina Wagner
(Hrsg.)

**Problematisierung
statt Optimierung?**

Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung

Sonderheft 1

Malte Ebner von Eschenbach
Maria Kondratjuk
Maria Stimm
Jana Trumann
Farina Wagner (Hrsg.)

Problematisierung statt Optimierung?

Verhandlungen einer klärungsbedürftigen
Beziehung in der Erwachsenenbildung

Verlag Barbara Budrich
Opladen · Berlin · Toronto 2023

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://portal.dnb.de> abrufbar.



© 2023 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International (CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung unter Angabe der UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.

www.budrich.de

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84742486>). Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2486-4 (Paperback)

eISBN 978-3-8474-1630-2 (PDF)

DOI 10.3224/84742486

Lektorat: Prisca Brückner • Design: Svenja Schall

Printed in Europe.

Die Veröffentlichung wurde gefördert aus dem Open-Access-Publikationsfonds der Humboldt-Universität zu Berlin.



Inhalt

Themenbeitrag

„Doing migration background“ als epistemologisches Hindernis. Problematisierung gegenstandstheoretischer Entscheidungen in der Migrationsforschung in der Erwachsenenbildung

Malte Ebner von Eschenbach

Themenbeitrag

Hochschulweiterbildung als von Optimierung durchdrungen. Problematisierung falsch verstandener Perfektionsbemühungen als kritischer Einsatz hin zu Bildung

Maria Kondratjuk

Themenbeitrag

Zur Schlagseite der Optimierung - Eine erwachsenenpädagogische Re-Information der Wissenschaftskommunikation

Maria Stimm

6 Einführung in das Sonderheft

9

Replik

30 Gegen das Herstellen von Eindeutigkeit in migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen

Astrid Messerschmidt

39

Replik

53 Optimierungstendenzen in der wissenschaftlichen Weiterbildung? Von Bildung, Widerständigkeit und reflexiver Professionalisierung

Claudia Lobe

64

Replik

85 Partizipative Forschung als partizipativer Gestaltungsraum von Welt

Jana Trumann

Einführung in das Sonderheft

Der häufig wahrgenommene Ruf nach Optimierung setzt einen Zustand voraus, der die an den Zustand gestellten Erwartungen nicht mehr erfüllt. Entlang dieser Wahrnehmung wird ein Prozess der Korrektur, der Revision oder Neuausrichtung als notwendig markiert, um der identifizierten Situation adäquat zu begegnen. Dabei zeigt sich zweierlei: einerseits wird der als defizitär bewertete Ausgangspunkt maßgebend für den Optimierungsprozess, das heißt für seine Form und Richtung. Andererseits wird mit der Optimierungsbewegung bereits vom Zielpunkt aus und damit vom erwünschten Zustand her gedacht, welcher in seiner schnellen Erreichbarkeit seine Wirkungsmacht entfaltet. Als problematisch erweist sich – und an dieser Stelle setzt dieses Sonderheft ein –, dass mit Optimierung ein Veränderungsversprechen artikuliert wird, das weniger nach den Voraussetzungen des Veränderungsanlasses fragt, sondern sich über das bereits gesetzte Ziel bestimmt. Eine derartig gezielte Lösungsorientierung ist vor dem Hintergrund kontingenter Grundlagen des Sozialen zu problematisieren. In diesem Horizont wird daher ein Perspektivwechsel in den einzelnen Beiträgen zur Diskussion gestellt, der den Fokus weg von Optimierung und hin zu Problematisierung verlagert. Problematisierung fokussiert die Voraussetzungen des Veränderungsanlasses und in Anschluss an Gaston Bachelard (1987 [1938])

sowie Michel Foucault (1996 [1983]) geht es darum, einen bislang unbeachteten Aspekt intelligibel zu machen. Damit wird ein Gegensteuern (Tietgens 1967) eingesetzt, um gegenüber einem allzu schnellen Ruf nach Optimierung die vielfältigen *Ways of Doing Adult Education* hervortreten zu lassen.

Wenn nun Optimierung die Antwort ist, lenkt das Sonderheft mit Problematisierung den Fokus auf die Frage und entwickelt diese entlang der Felder Migrationsforschung, Hochschulweiterbildung und Wissenschaftskommunikation. Das Format der Zeitschrift Debatte wird dabei auch in diesem ersten Sonderheft fortgeführt, sodass dieses aus Beiträgen sowie aus Kommentierungen der Beiträge in Form von Repliken besteht.

In seinem Beitrag ‚*Doing migration background‘ als epistemologisches Hindernis. Problematisierung gegenstandstheoretischer Entscheidungen in der Migrationsforschung in der Erwachsenenbildung* hinterfragt Malte Ebner von Eschenbach den stillschweigenden Common Sense, an der Differenz ‚mit | ohne Migrationshintergrund‘ festzuhalten. Diese Optimierungspraxis folgt einer substanzialistischen und damit objektivierenden Gegenstandserschließung, die nun unter Bezug auf die epistemologischen Einsichten Gaston Bachelards problematisiert wird. Eine gezielte Infragestellung des Selbstverständlichen im ‚doing migration background‘ führt den Autor zu einer relationalen Perspektive auf den

Migrationsbegriff und damit zur Möglichkeit einer erwachsenenpädagogischen Migrationsforschung, die sich von der etablierten Kategorisierung absetzen und andere gegenstandstheoretische Verhandlungen eröffnen kann. Diese relationale Perspektive wird in der Replik *Gegen das Herstellen von Eindeutigkeit in migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen* von Astrid Messerschmidt aufgegriffen und in der Tradition feministischer Theorie und Forschung verortet. Im Anschluss problematisiert sie identifizierende Bezeichnungen und Forschungspraktiken, welchen unter Bezug auf die Kritische Theorie mit beständigem Zweifel über die eigenen Erkenntnismethoden begegnet werden kann. Durch ein Infragestellen von institutionalisierten Ordnungen und Differenzkategorien politischer Bildung kann so eine migrationsgesellschaftlich reflexive Erwachsenenbildung als ein gemeinsames politisches Projekt ermöglicht werden.

Eine spezifisches Kritikverständnis nimmt Maria Kondratjuk in ihrem Beitrag *Hochschulweiterbildung als von Optimierung durchdrungen. Problematisierung falsch verstandener Perfektionsbemühungen als kritischer Einsatz hin zu Bildung* ein. Sie problematisiert Hochschulweiterbildung als ‚Brutstätte‘ ökonomisierter Optimierung, bei der Expansion des Angebotsvolumens und Steigerung der Teilnehmendenzahlen sowie die Diversifizierung der Anbieter, Träger, Angebote und Programme eine entscheidende Rolle spielen. Dies wird anhand ausgewählter Befunde verdeutlicht. Abschließend betrachtet die Autorin in einem kritischen Einwurf das Verhältnis von Bildung und Optimierung, um für eine Kontingenzperspektive und kategoriale Aus-

einandersetzung im Kontext der Beforschung von Hochschulweiterbildung zu plädieren. Claudia Lobe greift in ihrer Replik *Optimierungstendenzen in der wissenschaftlichen Weiterbildung? Von Bildung, Widerständigkeit und reflexiver Professionalisierung* auf, dass im Beitrag Bildung als Gegenentwurf zu Optimierungsprozessen in der Hochschulweiterbildung Einsatz findet. Die Autorin problematisiert diese Gegenüberstellung und knüpft an eine Verhältnisbestimmung an, die Bildung und Optimierung in ihren Verstrickungen in bestehenden Machtverhältnissen offenlegt und sich damit dem Entweder-Oder entzieht. Daraus entwickeln sich Fragen nach Möglichkeiten des Widerstands bzw. nach Fragen des Umgangs mit Appellen lebenslangen Lernens. Diese münden in einer professionstheoretischen Diskussion von Handlungsanforderungen, in welchen antinomische Spannungsverhältnisse immer wieder auf Neue von Akteur*innen zu bearbeiten sind. In ihrem Beitrag *Zur Schlagseite der Optimierung – Eine erwachsenenpädagogische Re-Information der Wissenschaftskommunikation* greift Maria Stimm eine relationale Verhältnisbestimmung über den*die Optimierende*n, das zu Optimierende und die Mittel der Optimierung auf, um diese als Heuristik heranzuziehen. Diese wird zunächst für eine Betrachtung des Bereichs Wissenschaftskommunikation eingesetzt, um daraufhin von einer Monoperspektive abzurücken und die Konzepte Wissenschaftspopularisierung und Wissenschaftskommunikation zu diskutieren. Es zeigen sich neben der Nutzung von Wissenschaftskommunikation als Begriffscontainer unterschiedliche Akzentuierungen, aber auch Leerstellen, speziell wenn es um die

„Fassung der Kommunikation von wissenschaftlichem Wissen“ geht. Die Autorin bietet eine erwachsenbildungswissenschaftliche Re-Information an, um den Leerstellen zu begegnen und sich mit der Figuren des Vermittels und Aneignens zu befassen. In ihrer Replik *Partizipative Forschung als partizipativer Gestaltungsraum von Welt* diskutiert Jana Trumann ausgehend von der von Maria Stimm konstatierten einseitigen Ausrichtung der Wissenschaftskommunikation und der Anregung zur Eröffnung eines diskursiven Zwischenraums Möglichkeiten einer solchen dialogischen Praxis durch partizipative Forschungsansätze und plädiert für den Mut, dafür gegenwärtige Spielregeln des etablierten wissenschaftlichen Feldes und deren Förderpraxen kritisch zu hinterfragen.

Dieses erste Sonderheft der *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung* ist aus dem Zusammenhang einer Arbeitsgruppe entstanden, die beim Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) im Jahr 2020 mit dem Titel *Problematierung statt Optimierung. Einsätze zur Erkenntnisentwicklung in der Erwachsenenbildung* vertreten gewesen wäre. An dieser Arbeitsgruppe war ein Großteil des Redaktionskollektivs der *Debatte* beteiligt, sodass nach Absage des Kongresses die Idee eines Sonderhefts entstand – um unser Vorhaben, eine problematisierende Perspektive auf Optimierungsprozesse einzunehmen, nicht verstummen zu lassen. Ausgehend von der Grundidee der Zeitschrift, die darauf abzielt, disziplinäre Entwicklungsbewegungen durch Debatten voranzutreiben, um diskursive Auseinandersetzungen in der Erwachsenenbildungswissenschaft anzuregen und

sichtbar zu machen, laden wir auch auf die Beiträge in diesem Sonderheft zu Repliken ein. In der Zeitschrift können sich so neben innerdisziplinären Perspektiven ebenso Beiträge, Einmischungen, Kommentierungen und Anregungen von Positionen außerhalb der Erwachsenenbildungswissenschaft versammeln.

Wenn Sie eine Replik auf einen der Texte des Sonderhefts verfassen möchten, informieren Sie uns unter debatte@budrich-journals.de. Wir laden Sie dazu ein, in die *Debatte* einzusteigen.

Ihre Herausgebenden

*Malte Ebner von Eschenbach,
Maria Kondratjuk, Maria Stimm,
Jana Trumann und Farina Wagner*

Literatur

- Bachelard, G. (1987 [1938]). *Die Bildung des wissenschaftlichen Geistes. Beitrag zu einer Psychoanalyse der objektiven Erkenntnis*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1996[1983]). *Diskurs und Wahrheit. Berkeley-Vorlesungen 1983*. Berlin: Merve.
- Tietgens, H. (1967). *Lernen mit Erwachsenen. Von den Arbeitsweisen der Erwachsenenbildung*. Braunschweig: Westermann.

„Doing migration background“ als epistemologisches Hindernis. Problematisierung gegenstandstheoretischer Entscheidungen in der Migrationsforschung in der Erwachsenenbildung

Malte Ebner von
Eschenbach

Zusammenfassung

Migrationsforschung in der Erwachsenenbildung folgt zum Großteil einer kategorialen Entscheidung, die Migrationsphänomene auf das Konstrukt „Personen mit Migrationshintergrund“ zuschneidet. Dieser gegenstandstheoretische Common Sense wird im Beitrag problematisiert, indem die empirische Erkenntnisgrenze („epistemologisches Hindernis“) der ausgewählten Gegenstandsbestimmung in den Blick gerückt wird. Vor diesem Hintergrund wird eine Hinsicht auf Migration erwogen, die Migration als Beziehungsphänomen wahrzunehmen vorschlägt. Eine derart favorisierte relationale Perspektive setzt sich nicht nur von dem erkenntnispolitisch problematischen *doing migration background* ab, sondern versucht einer Fährte zu folgen, die bereits außerhalb der Diskurse der erwachsenenbildungswissenschaftlichen Migrationsforschung erkennbar ist.

Migrationsforschung · Erwachsenenbildung · Relationalität · Gegenstandstheorie · Problematisierung

„Doing migration background“ als epistemologisches Hindernis. Problematisierung gegenstandstheoretischer Entscheidungen in der Migrationsforschung in der Erwachsenenbildung

Malte Ebner von Eschenbach

„Vor allem gilt es, Probleme aufzustellen [...]“
(Bachelard 1987 [1938], S. 47)

1. Einleitung

Die Problematisierung gegenstandstheoretischer Gewissheiten in der Migrationsforschung in der Erwachsenenbildung, deren Anlass sich auch aufgrund der seit den letzten Jahren verstärkt wahrgenommenen migratorischen Mobilität anbietet (Hess, Kasperek, Kron, Rodatz, Schwertl & Sontowski 2017), harrt weitgehend ihrer Diskussion. Das bedeutet nicht, dass keine empirischen Untersuchungen zu Migrationsfragen in der Erwachsenenbildung in den letzten Jahren vorgelegt wurden. Debatten jedoch, die die kategorialen Effekte gesellschaftsstruktureller Transformationsdynamiken migratorischer Mobilität zu diskutieren vermochten, kamen nicht recht in Gang. Auch wenn programmatisch festgestellt wird, dass die „neuen, globalen Migrationsbewegungen die Bildungswissenschaften (zwingen), sich auf die Suche nach Wegen des Lernens sowie neuen Konzepten und Modellen für gesellschaftliche Verständigung zu begeben“ (Kloubert 2020, S. 2) und größtenteils Einstimmigkeit darüber besteht, dass die Erwachsenenbildung von „diesem Wandel unmittelbar betroffen“ (Heinemann, Stoffels &

Wachter 2018, S. 9) sei, so vermochten es die weltweiten Migrationsdynamiken nicht, das kategoriale Gestell der Migrationsforschung in der Erwachsenenbildung zu problematisieren. Es dominiert vielmehr ein stillschweigender gegenstandstheoretischer Common Sense, der sich in einem ‚substanzialistischen‘ Forschungsansatz ausdrückt und sich zeitgenössisch in der Kategorisierung ‚mit | ohne Migrationshintergrund‘ manifestiert.

Die vom Statistischen Bundesamt 2005 eingeführte Unterscheidung ‚mit | ohne Migrationshintergrund‘ avancierte in den letzten Jahren zur Spitze kategorialer Schöpfungskraft (Will 2016). Die Differenzlinie offenbart ein gegenstandsbezogenes *Doing migration background*, dessen kategoriale Genese auf einer *identifizierenden* Optimierungs- und Ausdifferenzierungsbewegung aufrucht (Herbert 2003). Beinahe traumwandlerisch sicher wird in der Bestimmung der Untersuchungseinheit in der erwachsenenbildungswissenschaftlichen Migrationsforschung der Kategorisierungsunterscheidung des Statistischen Bundesamtes gefolgt, was sich möglicherweise nicht nur als Folgeerscheinung eines naiven Realismus darstellt (Behrens 2019), sondern – und darauf kommt es mir an dieser Stelle an – aus erkenntnispolitischer und aus epistemologischer Perspektive eine Problematik markiert: Von einem substanzialistischen Boden aus sich dem Untersuchungsgegenstand zu vergewissern und der Optimierungspraxis eines *Doing migration background* stattzugeben – so die noch darzulegende These – führt in eine Sackgasse. Erst von einer epistemologischen – oder besser, um nicht einer Trennung von Ontologie und Epistemologie das Wort zu reden: von einer „onto-epistemologischen“

(Sandkühler 1990) – Perspektive zeigt sich die substanzialistische Vorrangstellung gegenstandstheoretischer Entscheidungen in der erwachsenenbildungswissenschaftlichen Migrationsforschung als eine Erkenntnisproblematik, der im Folgenden nachgegangen wird. Um die aufgeworfenen argumentativen Versatzstücke präziser zu fügen, werde ich einer Fährte zu folgen vorschlagen, die das Ungebahnte sucht, um der „außerordentlichen Komplexität und der außerordentlichen Vielfältigkeit der Welt“ (Glissant 2013a, S. 21) begegnen zu können. Abseits befestigter Straßen wird sich einem Pfad anvertraut, der über die Einnahme einer Problematisierungsperspektive entwickelt wird (Bachelard 1987 [1938]) (2.). Anschließend wird dem *Doing migration background* in der erwachsenenbildungswissenschaftlichen Migrationsforschung auf die Spur zu kommen beabsichtigt (3). Um eine Abzweigung von dieser substanzialistisch dominierten Gegenstandserschließung zu erwägen, wird einerseits die Erkenntnisgrenze des *Doing migration background* markiert, andererseits auf die daraus gewonnene epistemologische Produktivität abgehoben, um die Fährte einer relationalen Perspektive aufnehmen zu können (4.). Wenn sich diese Fährtenführung dadurch auszuzeichnen vermag, dass sie sich „(g)egen die Rückkehr auf alte Straßen“ (Glissant 2013b, S. 51) entscheidet, dann bedeutet das für die nun kommende Lektüre, sich auf noch Ungebahntes einzustellen (5.). Wer sich dieser Fährte zu überlassen vermag, dem werden die möglichen Mühen des Mitvollzugs hoffentlich am Schluss des Beitrags hinreichend Trost spenden.

2. Problematisierung als Hervorbringung von Erkenntnisgrenzen

In seinem Beitrag *Die brüchige Welt der Optimierung* konstatiert Edgar Forster, dass die „Welt der Optimierung Alternativen in ihrem Schatten verschwinden (lässt)“ (Forster 2020, S. 15). Dieses dominante Gebaren von Optimierung bringe eine Ordnung hervor, die sich hegemonial durchzusetzen anstrebe und Kontingenzerzeugung u. a. um Wissen und Erkenntnis von Vornherein unterdrücke (Forster 2020, S. 20). Die „(Optimierungs-)Versuchsanordnung“ (Forster 2020, S. 15) der Optimierung sei gegenwärtig so erfolgreich, so Forster fortsetzend, weil sie den Anschein erwecke, dass „Optimierung von jenen Zwängen (befreie), die sie uns zuvor auferlegt hat“ (Forster 2020, S. 20). Optimierung derart aufgefasst, weist einen ideologischen Grundzug aus, der sich an der „formalen Figur permanenter Steigerung (orientiert)“ (Heßdörfer 2018, S. 110). Die in der ‚(Optimierungs-)Versuchsanordnung‘ und ‚Optimierungsideologie‘ eingelagerten und propagierten Versprechungen, Probleme zu lösen, trägt zur Attraktivität von Optimierung bei, weil der auf Lösungen gerichtete Fokus eine antizipierte Zukunft imaginiert, in der heilsame Wirkung, die Optimismus sichert und Orientierung suggeriert, zu erwarten sein wird. Dass sich auf eine Lösungsorientierung verlagert wird, verdeckt zugleich die damit einhergehende Abwendung von den Voraussetzungen des markierten Problems, das als selbstverständliches unbefragt verbleibt. Den Fokus verstärkt auf optimierende Lösungen zu legen, mag politisch opportun sein. Aus

einer kritischen Perspektive ist der verstärkte Blick auf Lösungen, wie beispielsweise Daniela Holzer feststellt, nicht unbedingt ein Segen: „Lösungen verführen [...] dazu, nicht mehr kritisch überprüft zu werden. Lösungen lassen zu, sich nicht selbstkritisch, reflexiv mit den Problemen beschäftigen zu müssen. Lösungen besänftigen die Irritation, sodass im watteweichen Optimismus kein Raum für notwendige, radikale Veränderung verbleibt“ (Holzer 2017, S. 405).

Vor dem Hintergrund der epistemologisch bedenkenswerten Dimension einer Optimierungsideologie lässt sich in Übereinstimmung mit Forster ein Perspektivwechsel einfordern, der die „(Optimierungs-)Versuchsanordnung für die erziehungswissenschaftliche Wissensproduktion“ (Forster 2020, S. 15) intelligibel macht und darüber ihre epistemologischen Grenzziehungen und Grenzen zu markieren vermag. Forsters Einsatz, vor allem gegen den Versuch einer Kontingenzunterwerfung gerichtet, mobilisiert an dieser Stelle einen Gedanken, der aus wissenschaftsphilosophischer Perspektive seinen Niederschlag im Konzept der ‚Problematisierung‘ zu finden vermag. Problematisierung sollte dabei nicht mit dem alltagsweltlichen Begriff ‚Problem‘ oder ‚Schwierigkeit‘ verwechselt werden, sondern für die Seite wissenschaftlicher Forschung reserviert werden. Julia Leister und Oliver Schrickel betonen, dass der Anspruch, der mit Problematisierung erhoben wird, eine Optimierungslogik unterminiert, indem Phänomene nicht im Modus einer Lösungs-

orientierung angegangen, sondern zuallererst „into question“ (Leister & Schrickel 2020, S. 9) geführt werden, um „interessant“ (Bachelard 1974 [1949], S. 140) zu werden. In dieser Hinsicht meint die Erschließung einer Problematisierung ein Vorgehen, eine noch unbegriffene selbstverständliche Erscheinung zu entselbstverständlichem, als wissenschaftliches Erkenntnisproblem überhaupt erst zu entwickeln und ihr Erkenntnispotential auszuloten. Mit anderen Worten: „Hat es keine Frage gegeben, kann es keine wissenschaftliche Erkenntnis geben“ (Bachelard 1987 [1938], S. 47).

Auf den Wissenschaftsphilosoph Gaston Bachelard¹ gehen für die vorliegende Fragestellung relevante epistemologische Einsichten zu Problematisierung zurück (z. B. Maniglier 2019; Stengers 2019), auf die sich im weiteren Verlauf der Argumentation gestützt wird: einerseits das Konzept des *epistemologischen Hindernisses*, andererseits das Konzept des *epistemologischen Bruchs* (Bachelard 1987 [1938], S. 44–58). Wissenschaftlicher Erkenntnisgewinn wird nach Bachelard dann erzielt, wenn Erkenntnis Hindernisse aufgedeckt und überwunden werden (Bachelard 1987 [1938], S. 54). Die Entwicklung von Erkenntnis im Bachelardschen Sinne sei daher „unter dem Begriff *des Hindernisses angegangen*“ (Bachelard 1987 [1938], S. 46; Hervorh. i. O.), wodurch Bachelard eine Differenz zu etablierten und selbstverständlich gewordenen Wissensbeständen anstrebt, um ihren Geltungsanspruch zu befragen.

¹ Eine vertiefte Darstellung der epistemologischen und poetologischen Überlegungen Bachelards ist an dieser Stelle nicht möglich (weiterführend z. B. Pravica 2015), zu Bachelard in erwachsenenpädagogischer Perspektive (Ebner von Eschenbach 2021a).

Mit der Kontingenzrevisibilisierung selbstverständlich gewordener Urteile widersetzt sich Bachelard einer Affirmation des Positiven (Bachelard 1980 [1940]). Vielmehr geht er von der Prämisse aus, dass es für wissenschaftliche Erkenntnisproduktion unabdingbar sei, selbstverständliche Wissensbestände nicht als unproblematisch und apriorisch aufzufassen, sondern sie in ‚rekurrenter‘ Perspektive als hervorgebrachte intelligibel werden zu lassen. Vor allem das Alltagsdenken („erste Erfahrung“), welches von der Selbstverständlichkeit des Gegebenen ausgeht, avanciert für Bachelard zum zentralen Hindernis bei der Hervorbringung wissenschaftlicher Erkenntnis (Bachelard 1987 [1938], S. 59–62). Eine Geringschätzung des Alltagsdenkens ist dadurch Bachelard nicht zu unterstellen, sondern vielmehr trägt er eine Grenze ein, die die Reichweite des Alltagsdenkens manifestiert. Vielmehr sei erst im „Bruch“ mit der ersten sinnlich konkreten Erfahrung eine „wissenschaftliche Erfahrung“ zu erlangen. Zwischen Alltagsdenken und wissenschaftlicher Erkenntnisproduktion existiert daher für ihn keine Kontinuität, sondern Bachelard setzt einen epistemologischen „Bruch“ (Bachelard 1987 [1938], S. 54) zwischen beiden Sphären an (Dubrulle 1983). Allgemeiner gesprochen hat sich eine wissenschaftliche Erkenntnis vielmehr „gegen“ (Bachelard 1987 [1938], S. 59; Hervorh. i. O.) die jeweils erreichte Erkenntnisstufe bzw. die erreichten Wissensbestände durchzusetzen, um zu einer wissenschaftlichen Erkenntnis werden zu können. Vor diesem Hintergrund sensibilisiert Bachelard aus epistemologischer Perspektive unterschieden für die Produktivität von Erkenntnisgrenzen und Erkenntnishindernissen, die

für ihn prinzipiell keine Schwierigkeit darstellen, sondern konstitutiv für Erkenntnisentwicklungsprozesse sind. Problematisch werden Erkenntnishindernisse für Bachelard erst an der Stelle, an der ihre Korrektur ausbleibt. Das Verhältnis zwischen Erkenntnis und Erkenntnishindernis qualifiziert Bachelard daher als ‚dialektisch‘, denn mit vorangehender Zeit können sich einmalige Erkenntnisse durchaus zu Erkenntnishindernissen entwickeln. Eine neue wissenschaftliche Erkenntnis braucht also die alte Erfahrung, um sich mit einem „Non“ (Bachelard 1980 [1940], S. 24) abstoßen zu können. Nicht nur jedes markierte und überwundene Erkenntnishindernis braucht also die vorausgehende Erkenntnis, um sich abzustoßen, sondern auch die je neu gewonnene Erkenntnis kann wiederum zum Erkenntnishindernis werden (Bachelard 1987 [1938], S. 47). Ohne die Negation von Erkenntnishindernissen würde keine ‚neue‘ wissenschaftliche Erfahrung gedeihen. Was sich als ein Erkenntnishindernis erweist bzw. erweisen wird, zeigt sich für Bachelard erst im Nachhinein (‚rekurrent‘) und auch erst dann, wenn eine bestehende Erkenntnis als Hindernis markiert wird, wenn ein Bruch gesetzt wird. Epistemologisches Hindernis und epistemologischer Bruch sind daher zwei Seiten einer Medaille. Die Sichtbarmachung und Überwindung von epistemologischen Hindernissen stellt sich für Bachelard als ein Prozess der Erschließung einer Erkenntnisproblematik dar. Der epistemische Akt der Problematisierung versteht sich als eine gezielte Infragestellung – „foremost an effort to raise problems“ (Maniglier 2019, S. 7) – von Selbstverständlichem. Ausdrücklich stellt Bachelard (1966 [1949]) die

epistemologische Relevanz einer Problematisierung in *Le Rationalisme Appliqué* heraus², wonach der Untersuchungsgegenstand erst zu einem ‚interessanten‘ wird, wenn er *into question* gewendet wird: „Alles wird sich erhellern, wenn wir den Erkenntnisgegenstand in eine Problematik einordnen [...]. Es versteht sich von selbst, dass es sich jetzt um einen interessanten Gegenstand handelt, um einen Gegenstand, dessen Objektivationsprozeß noch nicht vollendet ist, um einen Gegenstand, der nicht schlicht und einfach auf eine mit einem Namen überzogene Vergangenheit der Erkenntnis verweist“ (Bachelard 1974 [1949], S. 140). In dieser Hinsicht ist seine Betonung eines epistemischen Akts der Problematisierung in *Die Bildung des wissenschaftlichen Geistes* zu verstehen: „Vor allem gilt es, Probleme aufzustellen. Und im wissenschaftlichen Leben stellen sich die Fragen gewiß nicht von selbst [...] Nichts kommt von allein. Nichts ist gegeben“ (Bachelard 1987 [1938], S. 47). Problematisierung meint daher die gezielte Auslotung der epistemologischen Grenzen fragwürdig gewordener und fragwürdig gemachter Wissensbestände und verweist auf eine Komplizierungsbewegung durch Kontingenzsetzung vermeintlicher Selbstverständlichkeiten (Schäffter 2019). Empirisch gewendet zielt Problematisierung als epistemologischer Akt darauf ab, neue Hinsichten (z. B. über gegenstandstheoretische Diskussionen) hervorzubringen, Möglichkeitsräume aufzuspannen, für Werdenprozesse offen zu halten.

3. Gegenstandstheoretischer Common Sense: *Doing migration background*

Jüngst stellt Annette Sprung fest, dass es in der „Erwachsenenbildung [...] im Vergleich zu anderen pädagogischen Teildisziplinen insgesamt relativ lange gedauert (hat), bis eine intensivere Beschäftigung mit migrationsgesellschaftlichen Herausforderungen im Mainstream angekommen war“ (Sprung 2019, S. 15). Ein Blick auf die umfangreicheren Untersuchungen und Veröffentlichungen zu Migrationsfragen in der Erwachsenenbildung der letzten Jahre untermauert Sprungs Feststellung (z. B. Laros 2015; Ruhlandt 2016; Öztürk & Reiter 2017; Zimmer 2017; Heinemann et al. 2018; Krämer 2018; Ebner von Eschenbach 2019; Reiter 2019; Kloubert 2020). Ausgehend von ihrem Befund, stellt sich die Frage, welche epistemische Qualität mit der gesteigerten Aufmerksamkeit vonseiten der Forschung einhergeht und was es bedeutet, im Mainstream angekommen zu sein? Dass der Mainstream einen Qualitätsausweis anspricht und Forschung zu adeln vermag, ist nicht selbstverständlich, sondern klärungsbedürftig. Gemeinhin säumt ein Mainstream eine Sphäre, in der hohe Übereinstimmung und Geltungskraft über Verfahren, Ansichten und Prämissen herrschen. Aus epistemologischer Perspektive ist nunmehr interessant, dass ein derartiger Mainstream zwar Aufmerksamkeit für einen Gegenstandsbe- reich zu verschaffen mag; zugleich droht er

2 Bachelards Begriffsbezug ‚Problematisierung‘ hat womöglich unterschiedliche Quellen: „When Bachelard used the word ‘problematic’ in *Le rationalisme appliqué*, he may have borrowed it from the epistemological debate between Cavailles and Lautman, but he also could have found it in the work of his young student Jacques Martin, whose master thesis he supervised“ (Vuillerod 2020, S. 105).

aber auch zu einem Mahlstrom umzuschlagen, der vom Mainstream Abweichendes zu schlucken droht. Bleiben wir noch einen Moment lang in der aufgeworfenen Metaphorik und beziehen sie auf die gegenstandstheoretische Auswahl in der im engeren Sinne empirischen erwachsenenbildungswissenschaftlichen Migrationsforschung, so wird dort ein Mainstream erkennbar, der auf die Kategorisierung ‚mit Migrationshintergrund‘ (und vereinzelte Variationen) setzt (z.B. Öztürk & Reiter 2017; Zimmer 2017; Krämer 2018; Reiter 2019).

Die vorherrschende Untersuchungseinheit ‚mit Migrationshintergrund‘ ist die im Jahre 2005 für die bundesdeutsche amtliche Statistik eingeführte Definition ‚Personen mit Migrationshintergrund‘. Danach zählen zur Bevölkerung ‚mit Migrationshintergrund‘ in Deutschland all die „nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten, sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem nach 1949 zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil“ (Destatis 2015, S. 5). Das bedeutet, dass zur „Bevölkerung mit Migrationshintergrund alle Personen (zählen), die die deutsche Staatsangehörigkeit nicht durch Geburt besitzen oder die mindestens ein Elternteil haben, auf das dies zutrifft. Im Einzelnen haben folgende Gruppen nach dieser Definition einen Migrationshintergrund: Ausländerinnen und Ausländer, Eingebürgerte, (Spät-)Aussiedlerinnen und (Spät-)Aussiedler, Personen, die durch die Adoption deutscher Eltern die deutsche Staatsbürgerschaft erhalten haben, sowie die Kinder dieser vier

Gruppen“ (Destatis 2018, o.S.). Vor der Einführung der Unterscheidung ‚mit Migrationshintergrund‘ wurden aus eingebürgerten ‚Ausländer*innen‘ – statistisch besehen – ‚Deutsche‘. Durch diesen Kategorienwechsel verschwanden die ‚Ausländer*innen‘ aus statistischer Perspektive, weshalb – so die staatlich-definitivische Logik – eine gesellschaftliche Vielfalt nicht mehr ‚abgebildet‘ sei. Vor diesem Hintergrund wurde nach einem Weg gesucht, die Eingebürgerten „zu identifizieren, ohne nach ‚Rasse‘ oder ‚Ethnizität‘ fragen zu müssen“ (Schwenken 2018, S. 59). Mit der Unterscheidung ‚mit | ohne Migrationshintergrund‘ ist daher nicht nur eine politisch-korrekte Definitionsmöglichkeit geschaffen, sondern nunmehr ist es möglich, Personen auch einen ‚Migrationshintergrund‘ zuzueignen, auch wenn sie selbst nicht migriert sind (‚Personen ohne Migrationshintergrund‘). In diesem Sinne ist das Legitimationsargument von den Befürwortenden zu verstehen, mit der Einführung der Unterscheidung ‚mit | ohne Migrationshintergrund‘ gesellschaftliche Vielfalt differenzierter zur Darstellung bringen zu wollen. Die eingeführte Differenz, die zwischen ‚Personen mit und ohne Migrationshintergrund‘ unterscheidet, so betont es Sara Reiter, hätte sich „im Rahmen der Sozial- und Bildungsforschung durchgesetzt“ (Reiter 2019, S. 29). Halit Öztürk und Eva Humt nehmen die absolute Feststellung Reiters ein wenig zurück, wenngleich sie auch den Eindruck gewonnen haben, dass „sich der in der amtlichen Repräsentativstatistik Mikrozensus 2005 geprägte Begriff Migrationshintergrund durchgesetzt zu haben (scheint)“ (Öztürk & Humt 2020, S. 84), worin den Autor*innen zuzustim-

men ist (z.B. Will 2016; Horvarth 2019).³ Es nimmt daher auch nicht wunder, dass das Legitimationsnarrativ des weit verbreiteten Rückgriffs auf die Kategorisierung ‚mit Migrationshintergrund‘ sich auf die normativ positiv besetzten Ziele, wie die Berücksichtigung gesellschaftlicher Vielfalt oder die Aufhebung sozialer Ungleichheit, beziehen, weil im Horizont der kategorialen Angebote – formal besehen – eine differenziertere Betrachtung durch die eingeführte Unterscheidung ‚mit | ohne Migrationshintergrund‘ ermöglicht wird. In diesem Sinne wird ‚mit Migrationshintergrund‘ als eine kategoriale Differenzierungs- und Optimierungsleitung in der wissenschaftlichen Forschung anerkannt. Die Anwendung der Kategorisierung ‚mit Migrationshintergrund‘ legitimiert daher den Anspruch, die „weitgehend unbekannte Zielgruppe (Personen mit Migrationshintergrund) in der Weiterbildung“ (Bilger 2011, S. 353) mit wissenschaftlichen Forschungsmitteln vertieft zu analysieren, um die „große Diversität innerhalb der Bevölkerungsgruppe mit Migrationshintergrund“ (Öztürk & Reiter 2017, S. 27) zu differenzieren und dadurch umfänglicher der „Realität der gesellschaftlichen Diversifizierung in Deutschland Rechnung“ (Reiter 2019, S. 27) tragen zu können (s. a. Zimmer 2017). In diesem Zuschnitt unterstützt das qualifizierende Merkmal ‚mit | ohne Migrationshintergrund‘ dadurch, dass die „gesellschaftliche Realität im Hinblick auf die Vielfalt der nach Deutschland zugewanderten Menschen

und ihrer Nachkommen nun mehr Beachtung“ (Öztürk & Humt 2020, S. 85) finde. Die Absichten, sogenannte ‚Menschen mit | ohne Migrationshintergrund‘ zunehmend zu identifizieren, vertieft zu analysieren, ihre Bildungsaspiration und Fragen sozialer Benachteiligung im Bildungssystem aufzudecken, sind zweifellos wichtige Ziele. Die Frage, ob die dafür vorgeschlagene gegenstandstheoretisch getroffene Wahl auf die Kategorisierung ‚mit Migrationshintergrund‘ *kategorial* geeignet sei, derartige Ziele zu erreichen, ist dadurch aber noch nicht beantwortet.

Dass in den letzten Jahren die Kritik an der Kategorisierung ‚mit Migrationshintergrund‘ auch in der Migrationsforschung in der Erwachsenenbildung nicht gänzlich ungehört geblieben ist, soll nicht unerwähnt bleiben (Ebner von Eschenbach 2016). Ein breites Spektrum differenter Thematisierungsweisen lässt sich diesbezüglich vernehmen: Einige empirische Untersuchungen zu Migration in der Erwachsenenbildungsforschung unterlassen eine kategoriale Thematisierung des Untersuchungsgegenstands ‚mit Migrationshintergrund‘ und greifen als selbstverständliche und unbefragte Kategorie auf sie zurück (z. B. Zimmer 2017; Krämer 2018). Andere Untersuchungen wiederum führen in der Auseinandersetzung mit der Kategorisierung ‚mit Migrationshintergrund‘ deren sozialen Konstruktionscharakter und maßgebliche Einwände, z. B. das Risiko der Essenzialisierung oder Kulturalisierung, gegen den Rückgriff auf diese Kategorisierung an. Konzeptuell –

³ Die Durchsetzungskraft der Kategorisierung ‚mit Migrationshintergrund‘ zeigt sich ebenso in staatlichen Bildungsberichten (AG BBS 2016), in Datensammlungen wie dem Nationalen Bildungspanel (National Educational Panel Study, NEPS) oder dem Sozio-ökonomischen Panel (SOEP) oder in Diskussionspapieren außeruniversitärer Forschungsinstitute (Settelmeyer & Erbe 2010; Zimmer, Fleige & Thom 2015).

obgleich der zutreffenden Einwände – wird dennoch an der Kategorisierung ‚mit Migrationshintergrund‘ als Untersuchungseinheit festgehalten (z.B. Reiter 2019). Wiederum andere empirische Untersuchungen kritisieren die Kategorisierung ‚mit Migrationshintergrund‘ aufgrund ihrer Defizitperspektive, lehnen ihren kulturalistischen Zuschnitt ab und versuchen alternative Bezeichnungen für den Untersuchungsgegenstand anzuregen, z.B. ‚Personen mit Migrationsgeschichte‘ (z.B. Laros 2015). Als eine letzte Variante sei auf diejenigen Auseinandersetzungen in der erwachsenenbildungswissenschaftlichen Migrationsforschung verwiesen, die die Kategorisierung ‚mit Migrationshintergrund‘ deutlich kritisieren, sie jedoch im Horizont eines ‚strategischen Essentialismus‘ zu verwenden vorschlagen (z.B. Heinemann 2014).

Ohne an dieser Stelle vertiefter auf die einzelnen Untersuchungen einzugehen, sollte dennoch deutlich werden, dass ein Großteil der Untersuchungen – mit Ausnahme der ersten Variante – darin übereinstimmen, die Kategorisierung ‚mit Migrationshintergrund‘ in den Blick zu nehmen und je eigene Schlüsse zu ziehen, vor allem hinsichtlich des Umgangs mit dem substanzialistischen Gestalt der Kategorisierung, das entweder unangetastet bleibt oder in modifizierter Form fortgeführt wird. Bislang vermochten es diese Thematisierungsstrategien dennoch nicht hinreichend, Diskussion über kategoriale Grundlagen in der erwachsenenbildungswissenschaftlichen Migrationsforschung in Gang zu setzen. Epistemologisch betrachtet wird vielmehr eine gegenstandstheoretische Entscheidung erkennbar, die die substanzialistische Kategorisierung ‚mit Migrations-

hintergrund‘ bevorzugt. Ein derartiges *Doing migration background* gibt dadurch einer epistemischen Weichenstellung statt, deren Erkenntnisgrenze in einer relationalen Perspektive intelligibel wird.

4. Abzweigen – Erwägung einer relationalen Perspektive auf Migrationsforschung

Die Dynamik migratorischer Mobilität vermochte es zwar, Aufmerksamkeit und erwachsenenbildungswissenschaftliches Forschungsinteresse auf sich zu ziehen, ohne jedoch die kategoriale Voraussetzungen der Untersuchungseinheit ernsthaft anzutasten. Ein nicht unwichtiger Aspekt, der eine derartige, kategoriale Auseinandersetzung zu hemmen vermag, liegt für Helen Schwenken darin begründet, dass Migrationsforschung im akademischen Feld „randständig“ (Schwenken 2018, S. 12) sei. Eine Folge dieser peripheren Situierung sei, dass Migrationsforschung in einem hohen Maße als Auftragsforschung statfinde, in der es vorrangig darum ginge, „konkrete Problemlösungen“ (Schwenken 2018, S. 13) bereitzustellen. Auftragsforschung allein stuft Schwenken nicht als bedenkenswert ein, kritisiert aber die mit Auftragsforschung verbundene Normalisierungsdynamik. Die für die wissenschaftliche Wissensproduktion herangezogenen Kategorien seien in der Regel „einem Alltagsverständnis entlehnt, werden durch die permanente Wiederholung immer weniger hinterfragt und auf diese Weise zum Inventar einer Wissenschaft, wodurch sie sich wiederum „normalisieren““ (Schwenken 2018, S. 13). Vor allem die Unterscheidung

,mit | ohne Migrationshintergrund‘ institutionalisiert in dieser Weise ein „Paradigma der normalisierten Differenz“ (Dahinden 2016, S. 2210), nach dem Migration als normabweichende Besonderheit erklärt wird.

Ausgehend von der „Krisenhaftigkeit des Migrationshintergrunds“ (Horvath 2017, S. 214) lässt sich mit Schwenken nunmehr fragen, „(w)ie [...] Migrationsforschung betrieben werden (kann), ohne Migration und Migrant_innen als etwas von der Norm Abweichendes, als ‚das Andere‘ zu denken?“ (Schwenken 2018, S. 11). Einige Vorschläge sind diesbezüglich in den letzten Jahren vorgelegt worden: „Entmigrantisierung der Migrationsforschung – Migrantisierung der Gesellschaftsforschung“ (Bojadžijev & Römhild 2014), „Kritische Migrationsforschung als Nicht-Ausländerforschung“ (Mecheril, Thomas-Olalde, Melter, Arens & Romaner 2013), „Dezentrierung der Migrationsforschung“ (Nieswand 2016), „Migration als Grenzregimeforschung“ (Hess et al. 2017). Die Ansätze, so sehr sie auch untereinander differieren mögen, stimmen darin überein, nicht nur dezidiert der Kategorisierung ‚mit Migrationshintergrund‘ eine Absage zu erteilen, sondern kategoriale Gewissheiten in der Migrationsforschung jeweils auf ihre Weise kontingent zu setzen.

Wenn daher im Folgenden der Versuch unternommen wird, über den von mir vorgeschlagenen Einsatz einer relationalen Perspektive auf Migrationsforschung in der Erwachsenenbildungsforschung nachzudenken (Ebner von Eschenbach 2019), läge indes ein Missverständnis vor, wenn dieser Einsatz als eine normativ gehaltvolle Position markiert werden würde. Die hier

erwogene Abzweigung zu einer relationalen Perspektive sollte als tastender Versuch eingestuft werden, sich in eine fragende problematisierende Haltung zu bringen, in der sich auf kategorialer Ebene der Gegenstandsgewinnung gewidmet wird und deren Entwicklungsmöglichkeiten noch keinesfalls ausgeschöpft sind (s. a. Nieswand 2018).

4.1 Relationale Wende des Denkens

Vor dem Hintergrund der in den letzten Jahren auf einer epistemischen Ebene sichtbar werdenden Konjunktur relationaler Denkfiguren, die nicht nur eine einzelne, sondern sich über eine Vielzahl von Fachdisziplinen erstreckt, artikuliert sich zunehmend ein *relational turn*, der auch für die Migrationsforschung in der Erwachsenenbildung von Gewicht werden könnte. Seit Anbeginn der abendländischen Philosophie überdeckte das Substanzdenken relationale Perspektiven. Philosophiegeschichtlich erhält das Substanzdenken erst im Marburger Neukantianismus eine signifikante Schwächung, indem zunehmend relationale Perspektiven aus seinem Schatten hervortraten (von Wolzogen 1984; Ebner von Eschenbach 2019, S. 123–134) und nunmehr eine Spur eröffnet, mit der unterstellt wird, dass soziale Wirklichkeit angemessener in „primarily [...] in dynamic, unfolding relations“ (Emirbayer 1997, S. 281) aufzufassen wäre als in substanzontologischer Perspektive (Ebner von Eschenbach 2021c). Aus philosophischer Perspektive legt Julius Jakob Schaaf (1966) eine Philosophie der Beziehung vor, die für aktuelle Fragestellungen relationaler Perspektivität interessante Impulse offeriert. In aller gebotenen Kürze lassen sich nach Schaaf drei relationale Beziehungs-

momente formallogisch ausmachen: Er stellt prinzipiell fest, dass die einfachste Beziehung eine zweistellige ist, die aus einer Relation und zwei Relata besteht. Ausgehend von diesem Grundverständnis sind nach Schaaf drei Beziehungsformen denkbar: eine ‚äußere Beziehung‘, in der die Betonung und der Vorrang auf den zwei Relata liegt, eine ‚innere Beziehung‘, bei der die Relation einen Vorrang vor den zwei Relata erhält, sowie eine ‚transzendente Beziehung‘, in der weder die Relation noch die Relata einen Vorrang erhalten, sondern beide Elemente im Vollzug prozesshaft verschränkt sind. Dass sowohl die ‚äußere Beziehung‘ als auch die ‚innere Beziehung‘ sich in Aporien verstricken, sofern sie absolut gesetzt werden, ist eine zentrale Erkenntnis der Schaafschen Relationsphilosophie. Von einer relationalen Perspektive lässt sich nach Schaaf überhaupt erst dann sprechen, wenn weder die Relata noch die Relation einen Primat genießen, sondern beide zugleich berücksichtigt werden. Damit rekonstruiert Schaaf, dass die Elemente einer Beziehung, Relata und Relation, konstitutiv füreinander sind und nicht wechselseitig aufeinander reduzierbar seien. Schaaf geht dabei grundsätzlich von einer Beziehungshaftigkeit der Welt aus, auch wenn dieser Gesamteindruck nicht immer zum Vorschein gelangen mag, z. B. wenn Relata als essenzialisierte und naturalisierte Entitäten entdeckt und fixiert werden. Das bedeutet, dass nach Schaaf vermeintlich identifizierte Relata vielmehr festgestellte Elemente eines umfassenden Beziehungsgefüges darstellen und nicht absolut und kontextunabhängig sind, sondern Ausdruck einer bestimmten Beziehungsstruktur (ausführlich Ebner von Eschenbach 2019, S. 138–157).

4.2 Migration als Beziehungsbegriff

Folgt man der vorgeschlagenen Spur einer relationalen Perspektive auf Migration, dann tilgt der Rückgriff auf die Kategorisierung ‚mit Migrationshintergrund‘, dass Migration zuvorderst ein Beziehungsbegriff ist, dessen Relation begrifflich ‚zugedeckt‘ wird (Ryle 1970, S. 112). Von Gewicht ist, dass die Identifizierenden Sorge tragen, die Relation zu invisibilisieren und Migration in ihrer personifizierten Form als substanzialistische Kategorisierung ‚Menschen mit Migrationshintergrund‘ hervorbringen. Während die Bezeichneten als ‚Besondere‘, als ‚Andere‘ und als ‚Migrierende‘ hervorgebracht und exkludiert werden, bleiben die Bezeichneten latent. Sofern die Kategorisierung ‚mit Migrationshintergrund‘ kontingent gesetzt wird und nach den zugedeckten Beziehungsstrukturen gefragt wird, lässt sich nicht nur der Beziehungscharakter der Kategorisierung intelligibel machen, sondern ihre normalisierten Verklammerungen als *bestimmte* Relationen in den Blick nehmen. Sofern von einer relationalen Perspektive ausgegangen wird, *gibt* es Migration als ein Bündel spezifischer Eigenschaften nicht, sondern die jeweilige kategoriale Erschließung als Untersuchungsgegenstand entpuppt sich als eine Fülle an *hervorgebrachten* Beziehungen und verweist darauf, dass die vermeintlich objektivierte Kategorisierung ‚mit | ohne Migrationshintergrund‘, die den Anschein einer kontextunabhängigen Beschreibung mitführt, bereits das Ergebnis eines epistemischen Entscheidungsprozesses darstellt.

Wenden wir uns in diesem Horizont exemplarisch Beziehungsstrukturen zu, die ihren archimedischen Punkt bei der Kategorisierung

‚mit Migrationshintergrund‘ haben und die in der Regel latent sind, weil ein Pol der Beziehung über Normalisierungs- und Naturalisierungsprozesse als verdeckt und als kontextunabhängig in Erscheinung gebracht wird.

4.2.1 (Definitive) Klassifikationen als Beziehungsstruktur

Dass die Einführung der Kategorisierung ‚mit Migrationshintergrund‘ die Intention verfolgte, einer gesellschaftlichen Vielfalt gerecht zu werden und die Differenzlinie deutsche Staatsbürgerschaft ausdifferenzieren zu wollen (Schmitz-Veltin 2014), basiert auf einer identitätspolitischen Entscheidung, die den Blick auf die epistemologische Grundproblematik von Klassifikationen und Kategorisierungen zu wenig berücksichtigt (Wimmer & Schäfer 1999). Es sind in der Migrationsforschung vor allem staatliche Bezeichnungsakte, die homogene Kollektivstrukturen auf der Grundlage statistischer Verfahren „hervorzubehalten“ (Brubaker, Loveman & Stamatov 2007, S. 101) und die ohne kategoriale Klärung in wissenschaftliche Untersuchungen einmünden (Mannitz & Schneider 2014). Diese epistemische Gewalt definitiver Einklammerungen betrachtet Walter Seitter mit Sorge, weil über die „Evidenzgewinnung durch Isolierung einfachster Elemente“ (Seitter 1983, S. 25) allzu leicht erkenntnispolitische ‚Menschenfassungen‘ (Seitter 2012 [1985]) über Kategorienbildung in die Welt gebracht werden und Unterscheidungen wirkfähig machen, die im Laufe der Zeit naturalisiert werden. Statistiken als herrschaftsförmige Klassifikations- und Regierungsinstrumente sind daher erkenntnispolitisch ernst zu nehmen. Insbesondere in der ‚Hervorzubehaltung‘ des ‚Migrationshintergrundes‘ zeigt sich die Erneuerung eines unter der Hand eingeführten rassifizierenden „Abstammungsdispositiv“ (Messerschmidt 2017) auf kategorialer Ebene (s.a. Supik 2014; Horvath 2017, S. 201–206). Die Fortführung eines *Doing migration background* im Horizont einer vermeintlich wertfreien oder neutralen Kategorisierung ‚mit Migrationshintergrund‘ verdeckt daher nicht nur die konstitutive Eingebundenheit wissenschaftlicher Forschung bei der Aufrechterhaltung der Kategorisierung, sondern dethematisiert auch, dass die hervorgebrachten Klassifikationen „Ausdruck von gesellschaftlichen Debatten in den jeweiligen Staaten [sind] und letztendlich eine politische Entscheidung“ (Schwenken 2018, S. 61) markieren.

berung‘ des ‚Migrationshintergrundes‘ zeigt sich die Erneuerung eines unter der Hand eingeführten rassifizierenden „Abstammungsdispositiv“ (Messerschmidt 2017) auf kategorialer Ebene (s.a. Supik 2014; Horvath 2017, S. 201–206). Die Fortführung eines *Doing migration background* im Horizont einer vermeintlich wertfreien oder neutralen Kategorisierung ‚mit Migrationshintergrund‘ verdeckt daher nicht nur die konstitutive Eingebundenheit wissenschaftlicher Forschung bei der Aufrechterhaltung der Kategorisierung, sondern dethematisiert auch, dass die hervorgebrachten Klassifikationen „Ausdruck von gesellschaftlichen Debatten in den jeweiligen Staaten [sind] und letztendlich eine politische Entscheidung“ (Schwenken 2018, S. 61) markieren.

4.2.2 Othing als Beziehungsstruktur

Die Übernahme und Aufrechterhaltung der Kategorisierung ‚mit Migrationshintergrund‘ in wissenschaftliche Forschungskontexte ist nur ein Aspekt. In den herrschaftsförmigen Klassifikations- und Unterscheidungsprozessen werden Entscheidungen getroffen, die Bewertungen ermöglichen und vornehmen lassen. Eine Gegenstandsbestimmung ‚mit Migrationshintergrund‘ wird dabei als zuschreibbare Eigenschaft verdinglicht und naturalisiert. Die über diese Differenzsetzung oft primär auf Individuen bezogenen Zuschreibungen werden auf Kollektive wie Ethnien oder Nationalitäten hin typisiert und verhelfen der Konstruktion zu einer ‚quasi-homogenen‘ Gruppe. Im Zuge der Anwendung der Kategorisierung ‚mit | ohne Migrationshintergrund‘ in empirischen Untersuchungen entwickelte sich darüber

hinaus sukzessive eine Strategie der optimierenden Verfeinerung des kategorialen Zugschnitts durch Zuordnung weiterer ‚Items‘ (Maehler, Teltemann, Rauch & Hachfeld 2016), die im Versuch einer sich ausdifferenzierenden gesellschaftlichen Wirklichkeit gerecht werden zu wollen, immer stärker den substanzialistischen Unterbau der Kategorisierung überblendeten. Die Verfeinerung der Kategorisierung ‚mit Migrationshintergrund‘ durch das In-Beziehung-Setzen unterschiedlicher Items, die Ausdifferenzierung der Kategorisierung und das Interesse, ‚realitätsgerechtere‘ Korrelationen zu entdecken, wie beispielsweise „Frauen mit türkischem Migrationshintergrund“ (Krämer 2018), sind jedoch weniger erkenntnisorientiert, sondern stellen vielmehr politisch-epistemologische Akte der Differenzierung dar, indem die eingetragene Unterscheidung zwischen ‚Wir‘ und ‚Andere‘ performativ nachgezogen und vertieft wird. Diese Verstärkung der eingezogenen Trennung zwischen ‚Wir‘ und ‚Andere‘ gibt daher einer Quasinatürlichkeit statt, die vorgibt, „was sich als ‚Sein‘ qualifiziert“ (Butler 1995, S. 251) (und was eben nicht).

4.2.3 Mobilität als Beziehungsstruktur

In der Migrationsforschung, vor allem im Horizont der Kategorisierung ‚mit Migrationshintergrund‘ ist es selbstverständlich, Bewegung bzw. (migratorische) Mobilität zu ‚beandern‘, während die andere Seite – die Sesshaftigkeit – latent bleibt, was als ‚Dogma der Sesshaftigkeit‘ (Bojadžijev & Römhild 2014, S. 12) kritisch markiert wird. Interessanterweise werden dabei nicht nur bestimmte Mobilitätsformen als migrationsrelevant verstanden: „Wie anders ist zu erklären, dass

bei mobilen Hochqualifizierten von *expats* die Rede ist und nicht von Migrant_innen?“ (Schwenken 2018, S. 16). Darüber hinaus bekommen auch Gruppen, die nicht selbst in Bewegung waren – also sesshaft sind – einen ‚Migrationshintergrund‘ zugeeignet, nämlich die sogenannten ‚Personen ohne Migrationshintergrund‘. Mit der impliziten Aufwertung von Sesshaftigkeit und der Erhebung von Immobilität als ‚Norm‘ erfolgt gleichzeitig die Abwertung von Mobilität als ‚Abweichung‘ und Anomie (Hahn 2012, S. 51), auch wenn häufig Gegenteiliges behauptet wird, z.B. dass Migration eine anthropologische Grundkonstante darstelle. Die Unterscheidung zwischen Sesshaftigkeit und Mobilität und die mit ihr verbundene asymmetrische Bewertung werden durch hegemoniale Praktiken der Gruppe der Sesshaften gestärkt und institutionalisiert (Lehnert & Lemberger 2015, S. 91), weshalb es einen Unterschied von kategorialem Gewicht macht, ob von ‚Einwanderungsgesellschaft‘, von ‚Migrationsgesellschaft‘ oder von ‚postmigrantischer Gesellschaft‘ gesprochen wird.

4.3 Doing migration background als Erkenntnishindernis

Auch wenn an dieser Stelle nur ein skizzenhafter Einblick gewährt wurde, in welcher Weise Beziehungsstrukturen intelligibel werden können, sollte dennoch deutlich geworden sein, dass es trügerisch ist, die Kategorisierung ‚mit Migrationshintergrund‘ nicht als Beziehungsaussage anzuerkennen. Die Konspiration zwischen staatlicher und wissenschaftlicher Klassifikationspraxis bei der Hervorzauberung der Kategorisierung ‚mit Migrationshintergrund‘ offenbart eine

Beziehung, in der nur die Bezeichneten, nicht aber die Bezeichnenden erkennbar sind. Die Latenz der Bezeichnenden tilgt daher das in ihr enthaltene Othing. Stattdessen wird ein ‚Außenstandpunkt‘ insinuiert und sich dadurch der epistemischen Verantwortung bei der Erschließung des Untersuchungsgegenstands zu entziehen versucht. Die sichtbar gemachten Beziehungsstrukturen liefern Belege, um sich von der Suggestion lösen zu können, dass Migrationsforschung es mit wertfreien Kategorisierungen zu tun hat. Vielmehr ist die zur Anwendung gebrachte gegenstandstheoretische Wahl als Akt kategorialer Entscheidung zu dechiffrieren: ‚Sag mir, welcher Kategorie du folgst und ich sage dir, in welchem Beziehungsgefüge du stehst.‘ Nun klingt es zwar (weiter-)bildungspolitisch verheißungsvoll, wenn über vielfältige Attribuierungen versucht wird, eine Differenzierung der Untersuchungseinheit ‚mit Migrationshintergrund‘ vorzunehmen, um einer wie auch immer gearteten ‚gesellschaftlichen Realität‘ gerecht(er) zur Darstellung zu bringen. Aus einer epistemologischen Perspektive ist dies mit Skepsis zu begegnen. Das ‚Othing‘ sowie die Hervorhebung migratorischer Mobilität beruhen eben nicht auf Unterschieden, die es absolut *gibt*, sondern sie erzeugen eine soziale Realität von Unterschieden, die *gemacht* werden. Im Vorgehen des *Doing migration background* wird dies nicht geleugnet – im Gegenteil: es wird geradezu betont, sich der Vielfalt gesellschaftlicher ‚Realität‘ annehmen zu wollen. Dennoch ist es an dieser Stelle wichtig, einen signifikanten Unterschied zu machen: Das Ansinnen, mit der Kategorisierung ‚mit Migrationshintergrund‘ einer gesellschaftlichen Vielfalt stattgeben zu wollen, verdeckt, dass es sich

hier um eine *vorbestimmte* Vielfalt handelt, die aus einem politisch-juridischen Macht-Wissen-Komplex kategorial erwächst. Die identifizierte gesellschaftliche Vielfalt erweist sich als eine spezifisch *erwünschte*, die begrifflich und kategorial ins Werk gesetzt wird. Der Rückgriff auf die Kategorisierung ‚mit Migrationshintergrund‘ besiegelt daher eine im Vorfeld festgesetzte Ordnung, in die sich nunmehr zu integrieren sei und deren Realisierung über gegenstandstheoretische Entscheidungen epistemisch zugearbeitet wird.

Die Problematisierung des *Doing migration background*, also der Rückgriff auf das weit anschlussfähige Konstrukt eines objektivierbaren ‚Migrationshintergrunds‘, welches methodologisch zur zentralen Untersuchungseinheit herangezogen wird, ohne es kategorial zu befragen und aus seinen alltagsweltlichen Deutungszusammenhängen und der politisch-juridischen Aufladung herauszulösen, verweist auf ein epistemisches Hindernis auf der Ebene der Gegenstandserschließung, das einen erkenntnispolitischen Abgrund öffnet und in eine epistemologische Sackgasse führt. Die Strategie einer Perpetuierung und Verfeinerung immer neuer Forschungserträge auf Grundlage der Kategorisierung ‚mit Migrationshintergrund‘ verstärkt das Risiko, aufscheinenden Neuheiten und Veränderungen gegenstandstheoretisch nicht gerecht werden zu können, sondern sie mit Altbekanntem (vor)zuformen und zuzudecken. Das vonseiten der Forschung nachvollziehbare Interesse an einer stofflichen Vervollständigung empirischer Erträge auf der Grundlage des sich ‚durchgesetzten‘ Forschungszugangs vermag Wissensbestände zu Migrationsfragen zwar quantitativ auszuweiten. Zugleich aber ent-

leert eine derartige Datenvermehrung ihren epistemischen Gehalt, weil hierbei kaum Erkenntnis zustande kommt, sondern vielmehr einer Wirklichkeit zugearbeitet wird, von der gemeint wird, dass in ihr die zugeschriebene Vielfalt aufzugehen vermag.

Der epistemologische Gewinn der Untersuchungen, die auf die Kategorisierung ‚mit Migrationshintergrund‘ zurückgreifen, liegt vor dem Hintergrund der hier vertretenen Problematisierungsperspektive darin, dass sie eine Erkenntnisgrenze deutlich werden lassen, die nicht mehr auf der Ebene beständiger Wiederholung der Kategorisierung ‚mit Migrationshintergrund‘ als Untersuchungseinheit überwunden wird. Auf der Ebene methodologischer und methodischer Erörterung sowie auf der Ebene der Verfeinerung und Ausdifferenzierung des Untersuchungsgegenstands die Problematik anzugehen, führt in Zeiten gesellschaftsstruktureller Transformation nicht weiter (Ebner von Eschenbach 2021b). Vielmehr gilt es, diese Erkenntnisgrenze als epistemologisches Problem zu behandeln, um neue Hinsichten hervorbringen zu können. Dabei wäre es zu kurz gegriffen, einzelne empirische Untersuchungen herauszugreifen, sondern grundsätzlich von einer epochenspezifischen, gemeinsamen Problematik auszugehen, die im Zuge der ‚relationalen Wende‘ sichtbar wird und an der gemeinsam weiter zu arbeiten wäre.

5. Zum Ungebahnten in der Migrationsforschung

In Zeiten gesellschaftsstruktureller Transformationsdynamiken erweist sich die ‚rekur-

rente‘ Perspektive der Problematisierung als Möglichkeit im Umgang mit zunehmender Unbestimmtheit. Die Herausstellung und Bearbeitung der markierten Erkenntnisgrenze versteht sich daher als produktiver epistemologischer Akt, dessen Einsatz auf die kategoriale Ebene der Erschließung der Untersuchungseinheit gerichtet wurde und mahnt epistemische Verantwortung wissenschaftlicher Erkenntnisproduktion an (Langemeyer 2015), der sich empirische Migrationsforschung in der Erwachsenenbildung zukünftig kategorial zu vergewissern hat. Es geht dabei zuvorderst um den Rückgewinn von Kontingenz, um den Aufbau von Komplexität, um den Weg einer Komplizierung, der abgestützt werden muss von allzu schnellen Vereinfachungsforderungen. Auch wenn der Ruf nach einfachen Lösungen paradoxerweise dann zunimmt, wenn die Zeiten besonders unübersichtlich sind, so hemmt er doch die Arbeit an einer Problematisierungsperspektive. Einfache – zumeist: vereinfachte – Lösungen vermögen zwar, kurzfristige Entlastungen zu bringen, langfristig verfestigen und verstellen sie die Voraussetzungen, auf denen sie aufbauen und die es in problematisierender Absicht in den Blick zu nehmen gilt.

Migration in der Erwachsenenbildungsforschung als einen Relationsbegriff zu entwickeln und dadurch einen Möglichkeitsraum zur Aktualisierung neuer, anderer Hinsichten aufgrund kategorialer Verhandlungen zu eröffnen (Schäffter 2019), steht noch am Anfang. Um den Gedankengang einer ‚relationalen Perspektive‘ im Kontext einer erwachsenenbildungswissenschaftlichen Migrationsforschung nachkommen zu können, wäre entschieden eine andere

Fährte aufzusuchen als die bisherige des *Doing migration background*: eine Migrationsforschung, die weiterhin auf die Kategorisierung ‚mit Migrationshintergrund‘ zu setzen beabsichtigt und sich nicht kategorial abzusetzen vermag, segelt nicht nur begrifflich unter falscher Flagge: Genau besehen haben wir es in diesem Fall weniger mit einer Migrations- als vielmehr mit einer ‚Immigrant*innenforschung‘ zu tun, eine Entscheidung für eine Forschungsperspektive, die nicht nur Emigrationsphänomene ausspart, sondern sich in besonderer, personifizierender Weise um ‚Immigrierende‘ bemüht und sie mit Fragen zu Integration und Inklusion verbindet.

Um zu einer Debatte über eine Neuausrichtung des Denkens über Migrationsforschung zu gelangen, sei im Horizont einer relationalen Perspektive auf eine Anregung von Schaafs Frankfurter Kollegen Theodor W. Adorno aufmerksam gemacht, die er für den Umgang mit philosophischer Terminologie einforderte: Die „Terminologie, die unvermeidlich ist, muß in Zusammenhängen, in Konstellationen, in denen sie erneut einen Stellenwert zu gewinnen vermag, ihre eigene Verhärtung verlieren“ (Adorno 1973, S. 55). Vor diesem Hintergrund zählt die „Invalidierung tragender, bisher identitätisch-ontologisch gefasster Begriffe“ (Clam 2002, S. 7) zu einer zentralen Aufgabe, um aus dem substanzialistischen Schatten heraustreten und um in Relationsbegriffen einer gesellschaftlichen Vielfalt im Werden stattgeben zu können, deren ‚Zukunft‘ nicht bereits in der ‚Gegenwart‘ verschlossen wird (Wimmer 2003). In diesem Zusammenhang offeriert eine relationale Perspektive eine Möglichkeit, sich den „fertigen

Begriffen [...] und [...] festgesetzten Namen“ (Adorno 1973, S. 56) gewahr zu werden, sie in problematisierender Haltung ernst zu nehmen und für Verschiebungen und Transformationen aufmerksam zu werden.

In diesem Sinne erweist sich die zurückgelegte Fährte nicht als eine, die Gewissheit zu bringen erachtete, sondern sie zielte darauf ab, Einsätze um Fragen zu Migration in der erwachsenenbildungswissenschaftlichen Forschung in Bewegung setzen zu wollen. Dass Widerspruch erzeugt wird, liegt in der ‚Sache der Natur‘ und wäre als gütiger Anlass für eine produktive Auseinandersetzung zu nehmen. Die zurückgelegte Fährte zu durchmessen und selbständig weiter zu erkunden, wird sich wohl als aussichtsreich erweisen, wenn dabei die Augen nicht nach einer souveränen Ordnung gieren, sondern wenn von einer übertriebenen Gewissheit und einer nach Gewohnheit heischenden Auffassung abgelassen werden kann (Ebner von Eschenbach 2021d). ‚Vor allem‘, so sollte das von Bachelard vorangestellte Zitat verstanden werden, ‚gilt es, Probleme aufzustellen‘ – errare aude.

Literatur

- Adorno, T. W. (1973). *Philosophische Terminologie*. Bd. 1. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- AG BBS = Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016). *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Bachelard, G. (1966 [1949]). *Le Rationalisme appliqué*. Paris: Les Presses universitaires de France.

- Bachelard, G. (1974 [1949]). Der Begriff der ‚Problematik‘. In G. Bachelard, *Epistemologie. Ausgewählte Texte* (S. 140–141). Frankfurt/M.: Ullstein.
- Bachelard, G. (1980 [1940]). *Die Philosophie des Nein. Versuch einer Philosophie des neuen wissenschaftlichen Geistes*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bachelard, G. (1987 [1938]). *Die Bildung des wissenschaftlichen Geistes. Beitrag zu einer Psychoanalyse der objektiven Erkenntnis*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Behrens, M. (2019). Zur Reproduktion von Kategorisierungen in der Migrationsforschung. In V. Klomann, N. Frieters-Reermann, M. Genenger-Stricker & N. Sylla (Hrsg.), *Forschung im Kontext von Bildung und Migration* (S. 63–73). Wiesbaden: Springer VS.
- Bilger, F. (2011). Weiterbildungsverhalten von Personen mit Migrationshintergrund. Ein nach wie vor wenig erforschtes Feld. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 61 (4), 353–360.
- Bojadžijev, M. & Römhild, R. (2014). Was kommt nach dem „transnational turn“? Perspektiven für eine kritische Migrationsforschung. In Labor Migration (Hrsg.), *Vom Rand ins Zentrum Perspektiven einer kritischen Migrationsforschung* (S. 10–24). Berlin: Panama.
- Brubaker, R., Loveman, M. & Stamatov, P. (2007). Ethnizität als Kognition. In R. Brubaker, *Ethnizität ohne Gruppen*. (S. 96–128) Hamburg: Edition HIS.
- Butler, J. (1995). *Körper von Gewicht: Die diskursiven Grenzen des Geschlechts*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Clam, J. (2002). *Was heißt, sich an Differenz statt an Identität orientieren? Zur De-ontologisierung in Philosophie und Sozialwissenschaft*. Konstanz: UVK.
- Dahinden, J. (2016). A plea for the ‚de-migrantization‘ of research on migration and integration. *Ethnic and Racial Studies*, 39 (13), 2207–2225.
- Destatis = Statistisches Bundesamt (2015). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus*. Verfügbar unter: https://web.archive.org/web/20151114095102/https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220147004.pdf?__blob=publicationFile#page=5 [06.05.2021].
- Destatis = Statistisches Bundesamt (2018). *Personen mit Migrationshintergrund*. Verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Methoden/PersonenMitMigrationshintergrund.htm> [06.05.2021].
- Dubrulle, G. (1983). *Philosophie zwischen Tag und Nacht. Eine Studie zur Epistemologie Bachelards*. Frankfurt/M. & Bern: Lang.
- Ebner von Eschenbach, M. (2016). ‚Was ist Migration?‘ Risiken eines essentialistischen Migrationsbegriffs in der Erwachsenenbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 39 (1), 43–60.
- Ebner von Eschenbach, M. (2019). *Relational Reframe. Einsatz einer relationalen Perspektive auf Migration in der Erwachsenenbildungsforschung*. Weilerswist: Velbrück.
- Ebner von Eschenbach, M. (2021a). Zur „culture continuée“ Gaston Bachelards. Über-

- legungen zu einer Erwachsenenbildung als Instanz der Verarbeitung epistemischer Brüche. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 44 (1), 23–42.
- Ebner von Eschenbach, M. (2021b). Zwischenwelten der Erwachsenenbildung. Relationales Denken als Navigationsmittel in kontingenten Zeiten. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 42, 05-01–05-11. Verfügbar unter: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-42/16037-zwischenwelten-der-erwachsenenbildung.php> [06.10.2022].
- Ebner von Eschenbach, M. (2021c). Gegenwärtige Anverwandlung. Die Bedeutung der Relata im Horizont relationaler Theorieentwicklung. In M. Ebner von Eschenbach & O. Schäffter (Hrsg.), *Denken in wechselseitiger Beziehung. Das Spectaculum relationaler Ansätze in der Erziehungswissenschaft*. (S. 187–213) Weilerswist: Velbrück.
- Ebner von Eschenbach, M. (2021d). Der kommende Irrtum. Anmerkungen zur epistemologischen ‚Lebendigkeitfunktion‘ des Irrtums in Anschluss an Gaston Bachelard. In M. Karcher & S. S. Rödel (Hrsg.), *Lebendige Theorie*. (S. 297–310) Hamburg: textem.
- Emirbayer, M. (1997). Manifesto for a Relational Sociology. *American Journal of Sociology*, 103 (2), 281–317.
- Forster, E. (2020). Die brüchige Welt der Optimierung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66 (1), 15–21.
- Glissant, É. (2013a). Kreolisierung in der Karibik, in Nord- und Südamerika. In É. Glissant, *Kultur und Identität. Ansätze zu einer Poetik der Vielheit* (S. 7–39). Wunderhorn: Heidelberg.
- Glissant, É. (2013b). Das Denken der Spur. In É. Glissant, *Kultur und Identität. Ansätze zu einer Poetik der Vielheit* (S. 51–54). Wunderhorn: Heidelberg.
- Hahn, S. (2012). *Historische Migrationsforschung*. Frankfurt/M.: Campus.
- Heinemann, A. M. B. (2014). *Teilnahme an Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft. Perspektiven deutscher Frauen mit ‚Migrationshintergrund‘*. Bielefeld: transcript.
- Heinemann, A. M. B., Stoffels, M. & Wachter, S. (2018). Einleitung. In A. M. B. Heinemann, M. Stoffels & S. Wachter (Hrsg.), *Erwachsenenbildung für die Migrationsgesellschaft*. (S. 9–11) Bielefeld: wbv.
- Herbert, U. (2003). *Geschichte der Ausländerpolitik in Deutschland. Saisonarbeiter, Zwangsarbeiter, Gastarbeiter, Flüchtlinge*. Bundeszentrale für politische Bildung: Bonn.
- Hess, S., Kasperek, B., Kron, S., Rodatz, M., Schwertl, M. & Sontowski, S. (Hrsg.) (2017). *Der lange Sommer der Migration. Grenzregime III*. Berlin: Assoziation A.
- Heßdörfer, F. (2018). Die Leere der Optimierung – Versuch über eine Ideologie ohne Idee. *Politische Psychologie*, 5 (1), 110–123.
- Holzer, D. (2017). *Weiterbildungswiderstand. Eine kritische Theorie der Verweigerung*. Bielefeld: transcript.
- Horvath, K. (2017). Migrationshintergrund. Überlegungen zu Vergangenheit und Zukunft einer Differenzkategorie zwischen Statistik, Politik und Pädagogik. In I. Miethe, A. Tervooren & N. Ricken (Hrsg.), *Bildung und Teilhabe*. (S. 197–216) Wiesbaden: Springer VS.
- Horvath, K. (2019). Migration background – Statistical classification and the problem

- of implicitly ethnicising categorisation in educational contexts. *Ethnicities*, 19 (3), 558–574.
- Kloubert, T. (2020). Einleitung der Herausgeberin. In T. Kloubert (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Migration. Internationale Kontexte und historische Bezüge* (S. 1–12). Wiesbaden: Springer VS.
- Krämer, S. (2018). *Lernhabitus von Frauen mit türkischem Migrationshintergrund. Einflüsse und Folgerungen für didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Einflüsse auf den Lernprozess und Folgerungen für didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Berlin: Lang.
- Langemeyer, I. (2015). *Das Wissen der Achtsamkeit. Kooperative Kompetenz in komplexen Arbeitsprozessen*. Münster: Waxmann.
- Laros, A. (2015). *Transformative Lernprozesse von Unternehmerinnen mit Migrationsgeschichte*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lehnert, K. & Lemberger, B. (2015). Die Unordnung denken – Probleme der Kategorisierung von ‚Migration‘ und Fragen an eine europäisch ethnologische Migrationsforschung. In M. Klückmann & F. Sparacio (Hrsg.), *Spektrum Migration. Zugänge zur Vielfalt des Alltags* (S. 91–109). Tübingen: TVV Verlag.
- Leistert, O. & Schrickel, I. (2020). Introduction to Thinking the Problematic: Decentering as Method and Ethos. In O. Leistert & I. Schrickel (Hrsg.), *Thinking the Problematic. Genealogies and Explorations between Philosophy and the Sciences* (S. 9–34). Bielefeld: transcript.
- Machler, D. B., Teltemann, J., Rauch, D. P. & Hachfeld, A. (2016). Die Operationalisierung des Migrationshintergrunds. In D. B. Machler & H. U. Brinkmann (Hrsg.), *Methoden der Migrationsforschung* (S. 263–282). Wiesbaden: Springer VS.
- Maniglier, P. (2019). Problem and Structure: Bachelard, Deleuze and Transdisciplinarity. *Theory, Culture & Society*, special issue ‚Problematising the Problematic‘, 1–21.
- Mannitz, S. & Schneider, J. (2014). Vom ‚Ausländer‘ zum ‚Migrationshintergrund‘: Die Modernisierung des deutschen Integrationsdiskurses und seine neuen Verwerfungen. In B. Nieswand & H. Drotbohm (Hrsg.), *Kultur, Gesellschaft, Migration. Die reflexive Wende in der Migrationsforschung* (S. 69–96). Wiesbaden: Springer VS.
- Mecheril, P., Thomas-Olalde, O., Melter, C., Arens, S. & Romaner, E. (2013). Migrationsforschung als Kritik? Erkundung eines epistemischen Anliegens in 57 Schritten. In P. Mecheril, O. Thomas-Olalde, C. Melter, S. Arens & E. Romaner (Hrsg.), *Migrationsforschung als Kritik? Konturen einer Forschungsperspektive* (S. 7–58). Wiesbaden: Springer VS.
- Messerschmidt, A. (2017). Rassismusthematisierungen in den Nachwirkungen des Nationalsozialismus und seiner Aufarbeitung. In K. Fereidooni & M. El (Hrsg.), *Rassismuskritik und Widerstandsformen* (S. 855–867). Wiesbaden: Springer VS.
- Nieswand, B. (2016). Die Dezentrierung oder Migrationsforschung. In K. Kazzazi, A. Treiber & T. Wätzold (Hrsg.), *Migration – Religion – Identität. Aspekte transkultureller Prozesse* (S. 283–297). Wiesbaden: Springer VS.
- Nieswand, B. (2018). Problematisierung und Emergenz. Die Regimeperspektive in der

- Migrationsforschung. In A. Pott, C. Rass & F. Wolff (Hrsg.), *Was ist ein Migrationsregime? What Is a Migration Regime?* (S. 81–105). Wiesbaden: Springer VS.
- Öztürk, H. & Reiter, S. (2017). *Migration und Diversität in Einrichtungen der Weiterbildung. Eine empirische Bestandsaufnahme in NRW*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Öztürk, H. & Humt, E. (2020). Migration und demografische Diversität – Weiterbildung in der Einwanderungsgesellschaft des langen Lebens. In B. Schmidt-Hertha, E. Haberzeth & E. Hillmert (Hrsg.), *Lebenslang lernen können – Gesellschaftliche Transformationen als Herausforderungen für Bildung und Weiterbildung* (S. 83–94). Bielefeld: wbv Media.
- Pravica, S. (2015). *Bachelards tentative Wissenschaftsphilosophie*. Wien: Passagen.
- Reiter, S. (2019). *Betriebliche Weiterbildung und Migrationshintergrund. Analysen zur Teilnahme an Weiterbildung auf Basis der Daten des Nationalen Bildungspanels*. Berlin: Lang.
- Ruhlandt, M. (2016). *Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Organisationale Voraussetzungen Interkultureller Offenheit in Einrichtungen der Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ryle, G. (1970). *Begriffskonflikte*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Sandkühler, H. J. (1990). Epistemologischer Materialismus und Dialektik. Zur Onto-Epistemologie ideeller Identitäten. In G. Pasternack (Hrsg.), *Philosophie und Wissenschaften. Zum Verhältnis von ontologischen, epistemologischen und methodologischen Voraussetzungen der Einzelwissenschaften* (S. 223–240). Frankfurt/M. et. al.: Lang.
- 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.: Vittorio Klostermann.
- Schäffter, O. (2019). ‚Genealogie des erwachsenenpädagogischen Blicks‘ durch eine relationslogische Optik geschärft. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 2 (1), 40–63.
- Schmitz-Veltin, A. (2014). Wer oder was sind Migrant(inn)en? Versuch einer statistischen Begriffsbestimmung. In P. Gans (Hrsg.), *Räumliche Auswirkungen der internationalen Migration* (Forschungsberichte der ARL 3) (S. 32–46). Hannover: Akademie für Raumforschung und Landesplanung.
- Schwenken, H. (2018). *Globale Migration zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Seitter, W. (1983). *Der große Durchblick. Unternehmensanalysen*. Berlin: Merve.
- Seitter, W. (2012 [1985]). *Menschenfassungen. Studien zur Erkenntnispolitikwissenschaft*. Weilerswist: Velbrück.
- Settelmeyer, A. & Erbe, J. (2010). *Migrationshintergrund. Zur Operationalisierung des Begriffs in der Berufsbildungsforschung*. (Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 112). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Sprung, A. (2019). Migration – Flucht – Erwachsenenbildung. Wissenschaftliche Perspektiven und Denkanstöße. In Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (Hrsg.), *Bildung findet Wege. Erkenntnisse und Impulse aus dem niedersächsischen Landespro-*

- gramm für Geflüchtete 2015-2019* (S. 15–28). Bielefeld: wbv.
- Stengers, I. (2019). Putting Problematization to the Test of Our Present. *Theory, Culture & Society, special issue ‚Problematizing the Problematic‘*, 1–22.
- Supik, L. (2014). *Statistik und Rassismus. Das Dilemma der Erfassung von Ethnizität*. Frankfurt/M. & New York: Campus.
- Vuillierod, J.-B. (2020). A Genealogical Perspective on the Problematic: From Jacques Martin to Louis Althusser. In O. Leistert & I. Schrickel (Hrsg.), *Thinking the Problematic. Genealogies and Explorations between Philosophy and the Sciences* (S. 93–108). Bielefeld: transcript.
- Will, A.-K. (2016). 10 Jahre Migrationshintergrund in der Repräsentativstatistik: ein Konzept auf dem Prüfstand. *Leviathan*, 44 (1), 9–35.
- Wimmer, M. (2003). Machbarkeitsphantasien und Zukunftsvorstellungen in der Pädagogik. In A. Schäfer & M. Wimmer (Hrsg.), *Machbarkeitsphantasien* (S. 185–203). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wimmer, M. & Schäfer, A. (1999). Einleitung: Zu einigen Implikationen der Krise des Repräsentationsgedankens. In A. Schäfer & M. Wimmer (Hrsg.), *Identifikation und Repräsentation* (S. 9–26). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wolzogen, C. von (1984). *Die autonome Relation: Zum Problem der Beziehung im Spätwerk Paul Natorps. Ein Beitrag zur Geschichte der Theorie der Relation*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Zimmer, V. (2017). *Menschen mit Migrationshintergrund im deutschen Weiterbildungssystem – Angebote und Zugänge zur Weiterbildung*. Verfügbar unter: https://voado.uni-vechta.de/bitstream/handle/21.11106/117/Zimmer_Diss_open_access.pdf?sequence=4&isAllowed=y [06.05.2021].
- Zimmer, V., Fleige, M. & Thom, S. (2015). *Zugang von Menschen mit Migrationshintergrund zu Weiterbildungsangeboten*. Verfügbar unter: <https://www.die-bonn.de/doks/interkulturelle-bildung-02.pdf> [06.05.2021].

Malte Ebner von Eschenbach, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Arbeitsbereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Forschungsschwerpunkte: Historische Bildungsforschung, Geschichte der empirischen Erwachsenenbildungsforschung, Raumtheorie in der Erwachsenenbildung, Politische Erwachsenenbildung, Arbeiten zu einer Theorie der Relationalität.

✉ malte.ebner-von-eschenbach@paedagogik.uni-halle.de

Gegen das Herstellen von Eindeutigkeit in migrations- gesellschaftlichen Verhältnissen

Astrid Messerschmidt

Zusammenfassung

Der Beitrag diskutiert die Kritik am Umgang mit der Kategorie ‚Migrationshintergrund‘. Anknüpfend an den Ansatz der Relationalität wird an die Traditionen feministischer Kritik erinnert, die sich gegen die Vereindeutigung von Geschlecht wenden und Differenz als Konzept gegen das Denken des Einen anwenden. Für die Migrationsforschung ergeben sich daraus Impulse, die identitätskritischen Positionen Kritischer Theorie aufzugreifen und mit Adorno den Zweifel am identifizierenden Denken zu kultivieren, um Erwachsenenbildung als politische Bildung für die Migrationsgesellschaft zu gestalten.

Differenz · Identitätskritik · Migrationsgesellschaft ·
Zugehörigkeitsordnungen · politische Bildung

Gegen das Herstellen von Eindeutigkeit in migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen

Astrid Messerschmidt

Das Einsetzen der Kategorie ‚Migrationshintergrund‘ kann als Ausdruck „gegenstandstheoretischer Gewissheiten in der Erwachsenenbildung“ (Ebner von Eschenbach 2023, S. 10) betrachtet werden. Der Autor des Beitrags „Doing migration background“ als epistemologisches Hindernis“ problematisiert die Migrationsforschung in der Erwachsenenbildung, die ihr „kategoriale[s] Gestell“ (Ebner von Eschenbach 2023, S. 10) nicht hinterfragt und in den empirischen Untersuchungen zu Migrationsfragen reproduziert, indem sie eine Substanz der Ordnung „mit|ohne Migrationshintergrund“ nahelegt (Ebner von Eschenbach 2023, S. 10). Dadurch wurde Migration zu einer personifizierenden Größe, zu einem Bündel von Eigenschaften gemacht, ohne die Veränderungen gesellschaftstheoretisch zu thematisieren, die mit den weltweiten Migrationsbewegungen einhergehen. Die Untersuchungseinheit ‚Migrationshintergrund‘ affirmiert die „Kategorisierungsunterscheidung des Statistischen Bundesamtes“ (Ebner von Eschenbach 2023, S. 10). Die damit verbundenen erkenntnispolitischen und epistemologischen Probleme werden entlang einer „Problematisierungsperspektive“ (Ebner von Eschenbach 2023, S. 11) entfaltet, um der substanzialistischen Tendenz in der Migrationsforschung der Erwachsenenbildung eine relationale Perspektive entgegenzusetzen. Nun ist ein Denken in Beziehungen keine Erfindung der Migra-

tionsforschung, sondern hat eine Tradition in feministischer Theorie und Forschung, worauf der folgende Text zunächst eingeht (1.), bevor nicht identifizierende Perspektiven auf Migration dargestellt (2.) und im letzten Abschnitt Ansprüche an eine politische Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft skizziert werden (3.).

1. Relationalität im feministischen Denken

Die Geschlechtergeschichte ist durchzogen von Phänomenen der Verfestigung wie der Abwehr von Differenz. In der Abwertung der Frau spiegelt sich die „Wut auf die Differenz“ (Horkheimer & Adorno 1987 [1947], S. 238) als Produkt einer projektiven Abspaltung. Das Irrationale, das in der Weiblichkeit symbolisch repräsentiert wird, muss eingedämmt werden. Lange galt die behauptete Irrationalität als Begründung für den Ausschluss von Frauen von universitärer Bildung. Im rassistischen Modus wird dieses Irrationale heute nicht mehr der Frau zugeordnet, sondern dem fremden Mann, dem Orientalen, der ganz und gar anders zu sein hat als ‚wir‘. Die orientalistische Projektion überträgt eigene nicht erfüllte Sehnsüchte nach dem Genießen weiblicher Körper auf einen männlichen Repräsentanten, der ‚nicht ich‘ ist – kulturell fremd und geografisch fern. Das ‚Nicht-Ich‘, das Christina von Braun in der phantasmatischen Figur der hysterischen Frau verkörpert sah (von Braun 2003 [1985]), hat einen neuen Topos gefunden, den orientalischen Mann, der dem Animalischen näher sein soll als dem

Zivilisatorischen. Geschlecht wird dabei vereindeutigt und vervollständigt, der anthropologische Gehalt des Geschlechtlichen als Hinweis auf unsere universale Unvollständigkeit (Rendtorff 1998) wird abgewehrt. Dagegen fasst Barbara Rendtorff die Erfahrung von Geschlechtlichkeit als Ausdruck für die „Unassimilierbarkeit des Anderen“ (Rendtorff 1998, S. 87). Der Andere des anderen Geschlechts drückt in dieser Perspektive die „Unmöglichkeit von abgegrenzter Identität überhaupt“ aus (Rendtorff 1998, S. 88; Hervorh. i. O.).

Auch in der feministischen Theologie hat diese relationale Perspektive ihren Ort (Heyward 1992) und reflektiert den Gedanken des Aufeinander-angewiesen-Seins als ethische Dimension, während das differenzphilosophische feministische Nachdenken die Unhintergebarkeit des anderen Geschlechts anthropologisch fasst, ohne die Differenz selbst an Eigenschaften festzumachen.

In ihrem Essay „Welt teilen“ (2010 [2008]) formuliert die feministische Philosophin Luce Irigaray ein leidenschaftliches Plädoyer für die Differenz, die in diesem Moment, wo sie als Differenz wirklich wird, eine universale Verbundenheit ermöglicht. Das *andere* Subjekt, von dem Irigaray spricht, steht bei ihr für das weibliche Subjekt, das die Differenz zu dem *Einen*, das sich in der Geschichte der Moderne als *einziges* denkbare und denkfähiges Subjekt gesetzt hat, repräsentiert. Erst wenn wir akzeptieren, „nicht das Ganze zu sein“, bietet sich die Möglichkeit, „eine weitere Welt zu erahnen, eine größere Fülle [...], die sich nicht darauf reduziert, im Selben dasselbe zu teilen“ (Irigaray 2010 [2008], S. 37). Es muss also nicht dasselbe geteilt werden – nicht

dieselbe Auffassung von Anständigkeit und Eigenständigkeit, nicht dieselben Schamgrenzen, nicht dieselben Körperkonzepte. Irigaray tritt für eine Sicht der Welt ein, in der es möglich ist, „seine eigene Subjektivität zu bewohnen und somit der des anderen begegnen zu können, sich auszutauschen im Respekt gegenüber den jeweils eigenen Unterschieden“ (Irigaray 2010 [2008], S. 23). Es geht darum, sich auf mehr als das Eine einzulassen.

„Was in der Tat einem sprechenden Subjekt entgegenkommt, ist ein anderes Subjekt und nicht einfach der Horizont einer Welt, die ausgehend von einem einzigen Sprechen entworfen wird, dessen Anweisungen zu befolgen sind. Von einem Gegenüber erreicht uns ein anderes Sprechen, fremd der Welt, die wir uns angeeignet haben. Wir müssen ihm zuhören, ohne auf das Sprechen zu verzichten, das bereits unseres ist. Wir müssen hören, ohne weder uns noch den anderen einem einzigen Sprechen zu unterstellen“ (Irigaray 2010 [2008], S. 35). Was Irigaray für das Sprechen beansprucht, kann auch für jedwede *Verortung* gelten, sei es als Wohnort oder auch als politischer Ort, wie Jacques Derrida in einer Dekonstruktion des klassischen Raumdenkens zeigt: „Das lebendige Gedächtnis muss in den graphischen Spuren/Überresten eines anderen Ortes, der auch eine andere Stadt und ein anderer politischer Raum ist, sein Exil nehmen“ (Derrida 2013, S. 46). Dieser Gedanke eines anderen Ortes verträgt sich nicht mit der nationalen Ordnung der Eindeutigkeit. Die Verwendung der Kategorie ‚Migrationshintergrund‘ fixiert diesen anderen Ort und bindet ihn an fremd gemachte Subjekte, die symbolisch vom eigenen Territorium entfernt werden.

2. Nicht identifizierende Perspektiven auf Migration

Die in der Bundesrepublik gesellschaftlich vorherrschende identifikatorische Praxis im Umgang mit Migration drückt sich in der Selbstvergewisserung derer aus, die über ‚Anderer‘ sprechen, da klar zu sein scheint, was ‚anders‘ und nicht integrierbar ist, wie auch, woran die ‚Anderen‘ sich anzupassen haben. Differenz wird markiert, um Identität zu homogenisieren. Mit der Anpassungsforderung wird implizit die bestehende gesellschaftliche Wirklichkeit als alternativlos und in sich gefestigt repräsentiert. Die Gewissheit um die Anpassungsleistungen, die die ‚Anderen‘ zu erbringen haben, beschwört das Eigene und schwört darauf ein. Wenn es darum geht, Zugehörigkeiten zu begrenzen, bleibt jedoch gerade das, was als Kennzeichen moderner Gesellschaft ausgegeben wird, nämlich dynamisch und selbstreflexiv zu sein, ausgeblendet. Die Diskontinuität einer sich in ihre eigenen Widersprüche verstrickenden Gesellschaft gerät aus dem Blick. Genau dieses Verdecken innerer Widersprüche ist in der älteren Kritischen Theorie als ein Grundproblem jeder begrifflichen Erfassung von Wirklichkeit und des Denkens überhaupt bearbeitet worden und hat einen dauernden Zweifel über die Gültigkeit der eigenen Erkenntnismethoden und Begriffe in der Theoriebildung verankert. „Denken heißt identifizieren“ (Adorno 1994 [1966], S. 17), und genau dies wird dem kritischen Theoretiker zum Problem. Adorno hat das radikal reflektiert und auf jedes wissenschaftliche „Sprechen über“ bezogen, indem er das „Bewusstsein der Scheinhaftigkeit der be-

grifflichen Totalität“ (Adorno 1994 [1966], S. 17) postuliert. Die Frage nach dem Status des „qualitativ Verschiedenen“ (Adorno 1994 [1966], S. 17), das die „Signatur des Widerspruchs“ (Adorno 1994 [1966], S. 17) annimmt, wurde zum Motiv eines Denkens, das auch sich selbst gegenüber den Verdacht des Totalisierens hegt. In dieser Theorietradition kommt eine Sensibilität zum Ausdruck, die ausgesprochen fremd wirkt gegenüber den Selbstsicherheiten aktueller Ansätze, Migration sozialwissenschaftlich zu erfassen. Die Kategorie ‚Migrationshintergrund‘ wird für dieses Erfassen benutzt und suggeriert eine empirische Eindeutigkeit, die den Dynamiken von Migrationserfahrungen widerspricht. Zwar ist in Adornos Ausführungen keineswegs von den sozialen Phänomenen die Rede, die hinter dem Streit um Integration, Assimilation, Verschiedenheit und Zugehörigkeit in der Migrationsgesellschaft heute stehen, und doch kann seine negativ-dialektische Gesellschaftstheorie einige Denkanstöße geben für den wissenschaftlichen Umgang mit diesen Phänomenen. „Das Differenzierte erscheint solange divergent, dissonant, negativ, wie das Bewusstsein der eigenen Formation nach auf Einheit drängen muss: solange es, was nicht mit ihm identisch ist, an seinem Totalitätsanspruch misst“ (Adorno 1994 [1966], S. 17). Adorno verankert eine tiefgreifende Beunruhigung in jedem Zugriff auf ein Anderes, einen Zweifel an der Angemessenheit der Analyse, der Bezeichnungen und der Erkenntniswege und aller epistemologischen Gewissheiten. Mit der Formulierung, der Gedanke habe „Schuld an dem, was er denkt“ (Adorno 1994 [1966], S. 17), kommt dies radikal zum Ausdruck. Dieses Zweifeln an jeder identifikatorischen

Besetzung kann der Auseinandersetzung um die Sichtweisen und Untersuchungsperspektiven auf Migration ein Moment der Verunsicherung und Infragestellung hinzufügen, das in aktuellen Debatten, die affiziert sind von dem hegemonialen Kriterium effizienter Machbarkeit, immer mehr abhandenkommt. Es verschiebt die Aufmerksamkeit von der Problematisierung der ‚Anderen‘ auf die Prozesse des Identifizierens selbst, auf die darin wirksam werdenden Identitätszwänge und Totalisierungstendenzen.

Das „Konstrukt eines objektivierbaren ‚Migrationshintergrunds‘“ (Ebner von Eschenbach 2023, S. 22) führt in eine „epistemologische Sackgasse“ (Ebner von Eschenbach 2023, S. 22). Mit der Vermehrung empirisch fassbarer und meist auf Quantitäten bezogener Daten kommt hier keine Erkenntnis zustande, sondern nur die Fortsetzung verdinglichender Zugriffe auf Andere, die als ethnisch oder national fremd markiert und als homogene Gruppe repräsentiert werden. Die „Trennung zwischen ‚Wir‘ und ‚Andere‘“ (Ebner von Eschenbach 2023, S. 21) wird bestätigt und verstärkt und erscheint als natürliche Gegebenheit. Das verfehlt die Wirklichkeit innerer Diversität in der Migrationsgesellschaft. Doch auch der Begriff der Migrationsgesellschaft, der als Hinweis auf eine das Allgemeine betreffende Struktur gemeint ist (Messerschmidt 2017), wird für kategoriale Trennungen genutzt, wenn Migration personifizierend eingesetzt wird, um über Ausländer_innen zu sprechen. Die Konvention des Denkens in national-kulturellen Zugehörigkeitsordnungen wirkt als Blockade gegenüber einem Ansatz, der sich als „kritische Migrationsforschung“ versteht (Mecheril, Thomas-Olalde, Melter,

Arens & Romaner 2013). Wenn jegliches Sprechen über Migration die Trennung von Wir und Anderen reproduziert, kann das als Ausdruck der Asymmetrie von „Sesshaftigkeit und Mobilität“ gelesen werden (Ebner von Eschenbach 2023, S. 21), bei der die als sesshaft angesehene Lebensform als überlegen gilt. Doch kann es nicht darum gehen, Erfahrungen, die mit Migrationsprozessen und deren transgenerationaler Tradierung zusammenhängen, unsagbar zu machen. Diese Erfahrungen haben viel mit den gesellschaftlichen Bedingungen im Einwanderungsland zu tun und sie müssen artikulierbar sein, um die Strukturen von Repräsentation und Partizipation in der Migrationsgesellschaft zu verändern. Deshalb weist auch Ebner von Eschenbach auf Positionen im Diskurs der Erwachsenenbildung hin, die die Kategorie ‚Migrationshintergrund‘ strategisch einsetzen, wie z. B. Heinemann (2014). Darüber hinaus gilt es, die Wirklichkeit globaler Migrationsbewegungen und die Erfahrungen, die in der Migrationsgesellschaft gemacht werden, in der Erwachsenen- und Weiterbildung zur Geltung zu bringen (Sprung 2012). Bildungstheoretisch gehören dazu auch die Positionen, die sich auf die Dimension der Alterität als Anspruch und Recht auf Verschiedenheit beziehen (Çiçek 2020).

3. Erwachsenenbildung als politische Bildung in der Migrationsgesellschaft

Dass die politische Bildung einen Beitrag für „eine postnationale Neudefinition sozialer

und politischer Zugehörigkeiten leisten“ muss (Eis & Rößler 2015, S. 422), steht außer Frage, insofern der gesellschaftliche Kontext als Migrationsgesellschaft anerkannt wird. Dies ist von vielen politischen Repräsentant_innen der Bundesrepublik verweigert, versäumt und abgewehrt worden. Die institutionalisierte politische Bildung hat dem zu wenig entgegengesetzt, abgesehen von wenigen Beiträgen, die „ein verstärktes Mainstreaming des Themas Einwanderung in der freien Trägerlandschaft und der politischen Bildung in staatlichem Auftrag“ postuliert haben (Behrens & Motte 2006, S. 18). Damit wird beansprucht, über die vorherrschende zielgruppenspezifische Thematisierung von Migration hinauszugehen, bei der es meistens um besondere Angebote für Migrant_innen geht. In der Zielgruppenarbeit für Eingewanderte sehen Behrens und Motte „aufgrund antizipierter Merkmale die Gefahr der Stigmatisierung“ (Behrens & Motte 2006, S. 23). Politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft ist mit dem diese Gesellschaft kennzeichnenden Widerspruch von Ausgrenzung und Integration konfrontiert. Eingewanderten wird der Zugang zum Bürger_innenstatus und damit zu einer Partizipation ermöglichenden Zugehörigkeit erschwert und oftmals völlig verstellt. Gleichzeitig werden sie zu Integrationsleistungen aufgefordert. Bei-

des trifft die politische Bildung im Zentrum ihres demokratischen Anspruchs. Schließlich beruft sich politische Bildung in ihrer institutionalisierten Form darauf, der Demokratie zuträglich zu sein und in sich selbst demokratisch angelegt zu sein – ein Anspruch, der gerade aus rassismuskritisch-migrationsgesellschaftlichen Perspektiven kritisch zu sehen ist (Hafeneger, Unkelbach & Widmaier 2018).

In der politischen Praxis der Arbeitsmigration in die Bundesrepublik Deutschland konnte, ohne direkt auf die Kategorie ‚race‘ zurückgreifen zu müssen, die Trennung von Bürger_innen und Ausländer_innen im Kontext der sogenannten ‚Gastarbeit‘ nach 1950 hergestellt werden (Rhein 2019, S. 104-106). Aufgrund des Ausländer-Paradigmas im deutschen Gastarbeiter-Diskurs¹ sind explizit rassifizierende Ausdrucksformen nicht erforderlich gewesen. Zwar wurde nicht offen mit ‚race‘ operiert, zugleich wurde im Sprechen über Ausländer_innen und ihre lediglich arbeitsbedingte Zulassung zum nationalen Innenraum eine natio-ethno-kulturelle Unterscheidung mobilisiert, die an rassistisch vermittelte Bilder des Eigenen und Fremden anknüpft (Kourabas 2021). Die Trennung wurde durch die nationale Grenzziehung gesichert, die Gastarbeiter_innen konnten keine Staatsbürger_innen werden.² Sie wurden in einen ethnisierten Arbeitsmarkt eingefügt,

1 An dieser Stelle wäre eine genderreflexive Schreibweise irreführend, weil die diskursiv Adressierten nicht als Individuen, sondern als eine abgesonderte (Problem-)Gruppe betrachtet worden sind.

2 Dieses Denken hat rechtliche Folgen bis in die Gegenwart. Erst im Jahr 2000 wurde das deutsche Staatsangehörigkeitsrecht (StAG) modernisiert, so dass ein im Inland nach dem 1. Januar 2000 geborenes Kind, dessen Eltern beide Ausländer sind, Deutsche_r sein kann, wenn ein Elternteil zum Zeitpunkt der Geburt seit acht Jahren seinen gewöhnlichen rechtmäßigen Aufenthalt in Deutschland hat und ein unbefristetes Aufenthaltsrecht besitzt (§ 4 Abs. 3 StAG). Das Blutrecht *ius sanguinis* ist somit durch das Territorialrecht *ius soli* formal abgelöst worden, doch im Bewusstsein vieler noch vorhanden.

als Arbeitskräfte begrüßt und doch als „anders“ markiert (Kollender & Kourabas 2020, S. 88-89). Der Rückgriff auf die Kategorie ‚Migrationshintergrund‘ für alle, „die die deutsche Staatsangehörigkeit nicht durch Geburt besitzen oder die mindestens ein Elternteil haben, auf das dies zutrifft“ (Ebner von Eschenbach 2023, S. 15), spiegelt das Bedürfnis nach Abgrenzung von einem nationalen Wir, das immer noch auf Abstammung rekurriert, ohne von ‚Rasse‘ sprechen zu müssen.

National-rassistische Denkmuster einerseits und Erfahrungen mit der Aufarbeitung der damit verbundenen Verbrechen im Nationalsozialismus andererseits haben Einfluss auf nationale Selbstbilder in der bundesdeutschen Gegenwart. Die antisemitische und rassistische NS-Gemeinschaftsideologie wirkt nach, wenn nationale Herkunft und Verwandtschaft über gesellschaftliche Zugehörigkeit entscheiden, worin das deutsche Abstammungsdispositiv zur Geltung kommt. Damit bezeichne ich die machtvolle Überzeugung, dass Deutsche_r letztlich nur sein kann, wer einer deutschen Familie entsprungen ist, die keinerlei ‚fremde‘ Wurzeln aufweist und einem bestimmten nord-europäischen Phänotyp entspricht. In Anlehnung an Deleuze und Foucault (Deleuze 1991; Foucault 1978) hebt der Begriff des Dispositivs die Einbindung in eine Macht-konstellation hervor und macht auf deren Reproduktion durch eigenes Zutun aufmerksam. Es handelt sich somit nicht um ein repressives Element. Das Abstammungsdispositiv, an dem sich Alltagsrassismus heute immer wieder festmacht, stellt kein Verhängnis dar, sondern wirkt durch den Mangel an

Kritik und durch die Nichtproblematisierung genetischer nationaler Zugehörigkeitsordnungen (Messerschmidt 2016, S. 421). Erst wenn die dominierende Unterscheidung von unhinterfragt Zugehörigen und fremd gemachten Hinzugekommenen problematisiert wird, kann eine „Verschiebung dominanter Zugehörigkeitsordnungen“ (Mecheril 2004, S. 223) in Gang kommen und hat eine „Pädagogik der Mehrfachzugehörigkeit“ (Mecheril 2004, S. 220) eine Chance. Als politische Pädagogik provoziert sie konzeptionell die Auseinandersetzung um die Rechte der Subjekte in der Polis.

Die Erwachsenenbildung ist als Wissenschaft und Praxis daran beteiligt, durch ihre Forschungsansätze und Zielgruppenbestimmungen Migrationsbewegungen zu ordnen. Dabei werden Differenzkategorien wie Kultur, Sprache und Religion eingesetzt, die immer dann, wenn sie vereindeutigt werden, zu identitären Schließungen führen und gewaltvolle nationalkulturelle Wir-Konstruktionen herstellen. Alle rechtspopulistischen Bewegungen arbeiten mit solchen Schließungen, doch diese reichen auch in die als normal und akzeptabel geltenden bürgerlichen Selbstbilder hinein (Messerschmidt 2018). Migration verunsichert diese nationalen Eindeutigkeiten, sie erweitert die Kultur-, Sprach- und Religionskategorien. Die Protagonist_innen der Migration hatten ihre Gründe, auszuwandern, zu fliehen, ins Exil zu gehen, und es hat sie Kraft gekostet. Warum sollten sie sich am Ort ihrer Einwanderung oder am Ziel ihrer Flucht in eine ausgrenzende Ordnung integrieren? Das Politische der Migration kommt darin zum Ausdruck, dass die Ordnung „natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit“ (Mecheril 2010,

S. 14) in Frage gestellt und verändert wird. Für eine migrationsgesellschaftlich reflexive Erwachsenenbildung kann es deshalb nicht darum gehen, Eingewanderte und Geflüchtete durch Bildungsmaßnahmen in eine bestehende gesellschaftliche Ordnung zu integrieren, sondern ein gemeinsames politisches Projekt zu beginnen, das die Ordnung der Bildungsinstitutionen verändert. Zu erreichen ist das beispielsweise durch eine angemessene Repräsentation der Diversität der Migrationsgesellschaft in den personellen Strukturen von Schulen, Universitäten und Weiterbildungsinstitutionen. Das ganze Spektrum der Erfahrungen von Zugehörigkeit und Ausgrenzung, Alltagsrassismus und Partizipation muss sich in der Zusammensetzung des Bildungspersonals wiederfinden, um bestehende Strukturen von Privilegierung und Entprivilegierung nicht zu verfestigen.

Literatur

- Adorno, T. W. (1994 [1966]). *Negative Dialektik*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Behrens, H. & Motte, J. (Hrsg.) (2006). *Politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Braun, C. v. (2003 [1985]). *Nicht Ich. Logik, Lüge, Libido*. Frankfurt/M.: Neue Kritik.
- Deleuze, G. (1991). Was ist ein Dispositiv? In F. Ewald & B. Waldenfels (Hrsg.), *Spiele der Wahrheit. Michel Foucaults Denken* (S. 153–162). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Çiçek, A. (2020). *Vom Unbehagen an der Zugehörigkeit. Eine migrationspädagogische Derrida-Lektüre*. Opladen et al.: Verlag Barbara Budrich.
- Derrida, J. (2013). *Chora*. Wien: Passagen.
- Ebner von Eschenbach, M. (2023). ‚Doing migration background‘ als epistemologisches Hindernis. In M. Ebner von Eschenbach, M. Kondratjuk, M. Stimm, J. Trumann & F. Wagner (Hrsg.), *Problemmatisierung statt Optimierung? Verhandlungen einer klärungsbedürftigen Beziehung in der Erwachsenenbildung* (Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung, Sonderheft 1) (S. 9-29). Opladen et al.: Verlag Barbara Budrich.
- Eis, A. & Rößler, S. (2015). Diversitätsreflexive Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft – postnationale Praktiken politischer Subjektivierung in der Spätmoderne. In R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch*. Bd. 1 (S. 421–440). Schwalbach/Ts.: Debus.
- Foucault, M. (1978). *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Berlin: Merve.
- Hafeneger, B., Unkelbach, K. & Widmaier, B. (Hrsg.) (2018). *Rassismuskritische politische Bildung. Theorien – Konzepte – Orientierungen*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Heinemann, A. M. (2014). *Teilnahme an Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft. Perspektiven deutscher Frauen mit ‚Migrationshintergrund‘*. Bielefeld: transcript.
- Heyward, C. (1992). *Und sie rührte sein Kleid an: eine feministische Theologie der Beziehung*. Stuttgart: Kreuz Verlag.
- Horkheimer, M. & Adorno, T. W. (1994 [1947]). Elemente des Antisemitismus. In M. Horkheimer & T. W. Adorno, *Dialektik der Aufklärung. Philosophische*

- Fragmente* (S. 177–217). Frankfurt/M.: Fischer.
- Irigaray, L. (2010 [2008]). *Welt teilen*. Freiburg: Karl Alber Verlag.
- Kollender, E. & Kourabas, V. (2020). *Zwischen Ein- und Ausschluss der ‚Anderen‘. (Dis-)Kontinuitäten rassistischer und ökonomistischer Argumentationen im Diskurs um Migration von der ‚Gastarbeit‘ bis heute*. Jena: Institut für Demokratie und Zivilgesellschaft.
- Kourabas, V. (2021). *Die Anderen gebrauchen. Eine rassismustheoretische Analyse von ‚Gastarbeit‘ im migrationsgesellschaftlichen Deutschland*. Bielefeld: transcript.
- Mecheril, P., Thomas-Olalde, O., Melter, C., Arens, S. & Romaner, E. (2013). Migrationsforschung als Kritik? Erkundungen eines epistemischen Anliegens in 57 Schritten. In P. Mecheril, O. Thomas-Olalde, C. Melter, S. Arens & E. Romaner (Hrsg.), *Migrationsforschung als Kritik? Konturen einer Forschungsperspektive* (S. 7–58). Wiesbaden: Springer VS.
- Mecheril, P. (2010). Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In P. Mecheril, C. Castro Varela, I. Dirim, A. Kalpaka & C. Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik Bachelor/Master* (S. 7–22). Weinheim & Basel: Beltz.
- Mecheril, P. (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Messerschmidt, A. (2018). Alltagsrassismus und Rechtspopulismus. In M. Gomolla, E. Kollender & M. Menz (Hrsg.), *Rassismus und Rechtsextremismus in Deutschland. Figurationen und Interventionen in Gesellschaft und staatlichen Institutionen* (S. 80–92). Weinheim: Beltz Juventa.
- Messerschmidt, A. (2017). Kritische universitäre Bildung in migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen. In B. Gruber & V. Ratkovic (Hrsg.), *Migration. Bildung. Frieden. Perspektiven für das Zusammenleben in der postmigrantischen Gesellschaft* (S. 217–227). Münster: Waxmann.
- Messerschmidt, A. (2016). Politische Bildung. In P. Mecheril (Hrsg.), *Migrationspädagogik. Ein Handbuch* (S. 418–432). Weinheim: Beltz.
- Rendtorff, B. (1998). *Geschlecht und différence. Die Sexuierung des Wissens*. Königstein: Ulrike Helmer Verlag.
- Rhein, K. (2019). *Erziehung nach Auschwitz in der Migrationsgesellschaft. Nationalismus, Rassismus und Antisemitismus als Herausforderungen für die Pädagogik*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Sprung, A. (2012). Migration bewegt die Weiterbildung: Entwicklung, Trends und Perspektiven in Wissenschaft und Praxis. *Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 35 (4), 11–20.

Astrid Messerschmidt, Prof. Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Geschlecht und Diversität am Institut für Erziehungswissenschaft der Bergischen Universität Wuppertal. Forschungsschwerpunkte: Diskriminierungskritik im Kontext von Sexismus, Rassismus, Antisemitismus und Antiziganismus, Kritische Bildungstheorie.

✉ messerschmidt@uni-wuppertal.de

Hochschulweiterbildung als von Optimierung durchdrungen. Problematisierung falsch verstandener Perfektionsbemühungen als kritischer Einsatz hin zu Bildung

Maria Kondratjuk

Zusammenfassung

Hochschulweiterbildung – auch als wissenschaftliche Weiterbildung bezeichnet – ist aufgrund weitreichender Wandlungsprozesse von Optimierung durchdrungen, was zu Regulierungsparadoxien und vor allem zu einer Abwendung von Bildung führt, so die in diesem Beitrag vertretene Annahme. Zunächst wird dafür das zum Einsatz kommende Verständnis von Optimierung vorgestellt. Optimierung wird dabei entlarvt als in eine grenzenlose Steigerungslogik eingebettet. In einem nächsten Schritt werden die Optimierungssphänomene als falsch verstandene Perfektionsbemühungen der Hochschulweiterbildung exemplarisch an ihrer Praxis nachgezeichnet, um schließlich eine Problematisierung als kritischen Einsatz hin zu Bildung vorzunehmen und damit die Notwendigkeit zu unterstreichen, sich des eigenen Gegenstandes auf kategorialer Ebene zu vergewissern.

Hochschulweiterbildung · Optimierung · Problematisierung · Perfektion(sbemühungen) · wissenschaftliche Weiterbildung

Hochschulweiterbildung als von Optimierung durchdrungen. Problematisierung falsch verstandener Perfektionsbemühungen als kritischer Einsatz hin zu Bildung

Maria Kondratjuk

1. Hinführung

Weiterbildung an Hochschulen, als spezifische Form beruflicher Weiterbildung, eingebettet in das Konzept des lebenslangen Lernens, als third mission Format im Zuge tiefgreifender Hochschulprofilierungsprozesse, hat als soziale Welt (Kondratjuk 2017) mit spezifischen Wandlungsanforderungen sowie multipler Systembindung (Luhmann 2011) und den besonderen Funktionsweisen des Wissenschaftssystems und dem Weiterbildungsmarkt umzugehen (Wolter 2004). Eine auch daraus resultierende zunehmende Intransparenz der eigentlichen Kernaktivität von Hochschulweiterbildung wird durch politisch inszenierte Konjunkturen (*Fördermittelwust*) mitunter verstärkt. Es geht weniger um die Erfüllung eines Bildungs- oder Wissenschaftsauftrages, sondern vornehmlich um eine marktorientierte Strategie, die sich an den vermeintlichen Bedarfen und Nachfragen potenzieller Teilnehmer*innen orientiert. Prozesse, wie z. B. „Managementisierung“, „Vermarktlichung“ und zunehmende Kommerzialisierung (Faulstich, Graefner

& Schäfer 2008) verstärken diese Entwicklung. So sind Regulierungsparadoxien auszumachen, die die Hochschulweiterbildung als *Brutstätte* für Optimierung bezeichnen lassen. Indem Humankapitalbildung, Verwertbarkeit der learning-outcomes und Effizienz der Angebote als Leitkategorien fungieren und als Optimierungsphänomene beschrieben werden können, wird Bildung als Ware gehandelt und zugleich die Ökonomisierung der Wissenschaft befördert. Eine Problematisierung der Optimierung wird hier als Hinwendung zu Bildung und Bildungsprozessen verstanden.

2. Optimierung als Perfektionsbemühungen

Im Duden wird die Bedeutung von Optimierung mit „das Optimieren“ und „das Optimiertwerden“ angezeigt. Dabei kann „das Optimieren“ als eigenverantwortliche (Selbstoptimierung) und „das Optimiertwerden“ als fremdverantwortliche (Prozessoptimierung) Tätigkeit verstanden werden, die jeweils als Pole oder Ebenen von Optimierung gelten können und in einem unauflöselichen Verhältnis zueinanderstehen, sich gegenseitig bedingen¹. Als zusätzlicher Treffer wird im Duden „Prozessoptimierung“ mit der Bedeutung „Verbesserung, Optimierung von Entwicklungs-, Produktionsprozessen u. Ä. zur Steigerung der Effizienz“ (Duden 2021)

¹ „Das liberale Freiheitskonzept erlaubt es dabei, [...] Selbstoptimierungen in Einheit mit der Verbesserung gesellschaftlicher Zustände zu denken – wie es geradezu paradigmatisch im Unternehmer, dem Prototyp eines universalisierten unternehmerischen Selbst (Bröckling, 2007), postuliert wird. Die Optimierung des Selbst und des Sozialen scheinen eine Einheit zu bilden, die sich in unterschiedlichen Dimensionen der (sozialen, ökonomischen usw.) Anerkennung ausbuchstabieren lässt“ (Schäfer 2020, S. 24).

gelistet. Während Optimierung im Gebrauch als „bildungssprachlich“ geführt wird, wird für Prozessoptimierung „Wirtschaft“ angegeben. Genau hier lässt sich m.E. das Spannungsfeld der Debatte um Optimierung in der Erziehungswissenschaft und für den konkreten Gegenstandsbereich der hochschulischen Weiterbildung aufzeigen.

Optimierung und deren Auslegung kann als ein Streben nach Perfektion ausgedeutet und als Perfektionsbemühungen beobachtet werden. Diese Perfektionsbemühungen als Entwicklungsdynamiken verschieben sich laut Gert Biesta von den Individuen zu den Bildungssystemen bzw. zum Bildungssystem (Biesta 2020, S. 9), welche „in terms of an input-output logic that quickly turns education into a matter of production“ (Biesta 2020, S. 10) zu einer Steigerung der Perfektionsbemühungen im System führen und – so scheint es – „go hand in hand with a decrease in educational significance“ (Biesta 2020, S. 11). Sie zeigen sich als Abkehr vom Bildungsverständnis als emanzipatorischem Prozess, nämlich wenn Bildung nur in einem technokratischen Verständnis bzw. als technische Operation bzw. Intervention, die gemessen und gesteigert usw. werden kann, verstanden wird. Dieser Perfektionismus „führt zugleich in Paradoxien, die kollektiv nicht auflösbar sind und deshalb zwangsläufig mit der Rückkehr zu individuellen Vervollkommnungsstrategien verbunden ist“ (Bellmann, Caruso & Kleinau 2020, S. 5). Damit wird eine Zentralfigur von Subjektivität bedient, die „der Hegemonie managerialen

Denkens in nahezu allen Lebensbereichen“ (Bröckling 2000, S. 131) unterliegt. „Die Behandlung von Selbst- und Fremdbeziehungen nach dem Modell des Marktes lässt dabei die Akteure in einem Wettstreit gegeneinander antreten, welcher nicht dem Kampf um Freiheit dient, sondern der ihnen permanente, selbst verantwortete Optimierung und damit lebenslanges Lernen in eigener Regie abverlangt“ (Meyer-Drawe 2012, S. 33). Damit wird die Figur des lebenslangen Lernens zum *gouvernementalen Optimierungskalkül* (Dzierzbiecka 2007).

Optimierung vollzieht sich dabei unhinterfragt und als selbstverständlich. „Optimierung ist eine handfeste Funktionsweise moderner Gesellschaften [...] als Regime der Strukturierung und Legitimation“ (Bellmann et al. 2020, S. 1), „[...] als ein relativer, nicht abzuschließender Prozess“ (Bellmann et al. 2020, S. 2)². Die permanente Verbesserung („Immer-Weiter“ und „Immer-Besser“, Gülzau & Mau 2020, S. 29) gilt als Norm, als treibender Imperativ; es herrscht quasi ein „Optimismus des Optimierens, des tendenziell endlosen Überschreitens“ (Schäfer 2020, S. 20). Damit besitzt Optimierung als Handlungsorientierung einen Telos, „um einen aktuellen Zustand näher an ein mindestens gedachtes oder fiktionales Optimum heranzubringen. Es geht um eine directionale Veränderung – weg vom Ist-Zustand, hin zu einem gewünschten oder angestrebten Soll-Zustand. Den Prozess der Optimierung zeichnet aus, dass bestimmte Ziele zwar angestrebt werden, aber keineswegs erreicht werden können“ (Gülzau & Mau 2020,

² „Problematisch erscheint jedoch, dass der Optimierungsprozess von sich aus kein Ende findet und dass die eigene Ressourcenlage in aller Regel relational, dass heißt im Vergleich zu den anderen Gesellschaftsmitgliedern, beurteilt wird, die ebenfalls am Steigerungsspiel partizipieren“ (Rosa 2016, S. 17).

S. 29), wodurch eine paradoxe Situation entsteht. Spätestens an dieser Stelle muss gefragt werden, worauf die Optimierung zielt, wenn sich das Optimum permanent verschiebt und damit unerreichbar wird. Noch komplizierter wird es, wenn sich das Spannungsverhältnis von Selbst- und Prozessoptimierung aufbaut.

Für die hochschulische Weiterbildung stellt sich dies in besonderer Weise dar. So soll die Rationalisierung von z.B. Dienstleistungs- und Verwaltungsprozessen und die Einführung neuer Steuerungsmechanismen (New Public Management) – verschlagwortet als Governance von Wissenschaft (Grande, Jansen, Jarren, Rip, Schimank & Weingart 2013) oder New Educational Governance (Klingovsky 2017) – zur Steigerung der Effektivität von Abläufen und zur Senkung von Kosten führen. Verbunden mit dem Anspruch eines unmittelbaren und direkten Transfers des Gelernten in den beruflichen Arbeitskontext betrifft die Optimierung betriebliche bzw. hochschulorganisatorische Abläufe und folgt einer verwerfungs- und verwendungsorientierten Logik. Konkret ist damit die Institutionalisierung von Weiterbildungszentren, die Einführung von Teilnehmer*innenmanagement, die Umsetzung der Vollkostendeckung, die Anwendung eines zielgruppenspezifischen Bildungsmarketings usw. gemeint. Diese Prozessoptimierung ist nicht getrennt zu betrachten von der Selbstoptimierung³, die in der Gouvernemen-

talitätsforschung als spezifische Form der Subjektivierung und Selbststeuerung verstanden wird (Bröckling 2013; Foucault 1993). Das „Selbstverwirklichungssubjekt“ (Reckwitz 2017, S. 292), von dem ein Teil der Selbstoptimierung zuzuordnen ist, ist geprägt von einem Leistungs- und Planungsimperativ (Schimank, Mau & Groh-Samberg 2014). Greifen diese Imperative, erhoffen sich Teilnehmende der Hochschulweiterbildung eine Verbesserung der eigenen *Marktchancen* durch die Aneignung von *Bildungskapital*. „Diese spezifische Form der Verschränkung von Selbst- und Fremdführung sowie die darüber erfolgende Einwirkung des Individuums auf sich selbst, werden auch als ‚Technologien des Selbst‘ bezeichnet. Das Individuum erscheint als gleichsam geführt, aber nicht durch Zwang, sondern durch Konditionierungen des Selbst, das affirmative Handlungsorientierungen ausbildet. Mit Blick auf die Optimierung ginge es um das Umschlagen externer normativer Erwartungen in individuelle Handlungsorientierungen, die nahe legen, sich immer wieder anzustrengen, zu perfektionieren und in sich zu investieren“ (Gülzau & Mau 2020, S. 30, Hervorh. i. O.).⁴ Die derzeit dominierende Auffassung und Deutung von Optimierung ist die der Steigerung, Erweiterung und Zunahme von Handlungs- und Leistungsfähigkeit, die mit den Anforderungen einer ökonomistisch ausgelegten Aufwand-Nutzen-Betrachtung kom-

3 „Die Perfektionierung der Steuerung des Entscheidungsverhaltens und die Anleitung zur Selbstoptimierung sind politische Prozesse, die die Durchsetzung ökonomischer Rationalität zu ihrem Prinzip erheben“ (Forster 2020, S. 16).

4 Fabian Gülzau und Steffen Mau schlagen aus soziologischer Perspektive zwei konzeptuelle Achsen vor, an denen entlang sich die Betrachtung und Analyse von Optimierungsprozessen aufspannen lässt und Optimierungspraktiken sichtbar werden; den Selbstentfaltungspol und den Pol der Statusarbeit (Gülzau & Mau 2020, S. 33).

patibel ist (Lorenz 2020, S. 61). Im Folgenden werden die für die Hochschulweiterbildung zu beobachtenden Optimierungsphänomene als falsch verstandene Perfektionsbemühungen aufgedeckt und problematisiert.

3. Hochschulweiterbildung als von Optimierung durchdrungen und durchzogen

„Die Diskussion um wissenschaftliche Weiterbildung bewegt sich seit ihrem Beginn im Spannungsfeld zwischen Forschung und Wissenschaftlichkeit einerseits, Marktorientierung und Wirtschaftlichkeit andererseits, zwischen Wahrheitssuche und Verwertbarkeit, zwischen theoretischen Bezügen und praktikablen Umsetzungen“ (Faulstich 2004, S. 7).

Die Hochschulweiterbildung, auch als wissenschaftliche oder hochschulische Weiterbildung bezeichnet, hat als Form beruflicher Weiterbildung an Hochschulen – im Gegensatz zu anderen Hochschulaufgaben und -bereichen und der außerhalb von Hochschulen stattfindenden Weiterbildung – mit einer (mindestens) doppelten Systembindung umzugehen. Das bedeutet auf der einen Seite die Integration in das Hochschul- und Wissenschaftssystem (und deren Qualitätsansprüchen), und auf der anderen Seite die Integration in den Weiterbildungsmarkt mit seinen besonderen Funktionsweisen (Kondratjuk 2017). Neben

der klassischen Programmplanung und dem Bildungsmanagement wird hier Wissenschaftsmanagement und Wissenschaftskommunikation betrieben. Die hochschulische Weiterbildung hat trotz der ihr und von ihr selbst diagnostizierten Randständigkeit⁵, was sich vor allem in permanenten Legitimationsbemühungen zur Ausbildung von Anerkennungsstrukturen zeigt (Kondratjuk 2021), in den letzten zwei Jahrzehnten eine Konjunktur erlebt, die sich auf der einen Seite in Form von Institutionalisierung, Profilierung und Professionalisierung und auf der anderen Seite in Marktorientierung, Wirtschaftlichkeit, Kommerzialisierung und Rationalisierung ausbuchstabieren lässt. Zwei Entwicklungen in der Hochschulweiterbildung, die für das Optimierungsgeschehen zentral sind, lassen sich als a) Expansion, bei der die Betrachtung der Teilnehmendenzahlen (und deren Steigerung) und des Angebotsvolumens (und deren Steigerung), und b) Diversifizierung, als Vielfalt der Anbieter und Träger sowie der Angebote und Programme, charakterisieren. Einige Befunde, die dieses Optimierungsgeschehen beschreiben, sollen im Folgenden angeführt werden. Deren Problematisierung als kritischer Einwurf erfolgt dann im darauffolgenden Abschnitt.

Hochschulweiterbildung als Segment, Bereich und Aufgabe von Hochschulen unterliegt den im Wissenschaftssystem Einzug genommenen (neuen) Steuerungsmodellen. Allen voran das New Public Management⁶,

⁵ „Die periphere Lage und der unsichere Status wissenschaftlicher Weiterbildung in den Institutionalformen des Wissenschaftssystems erweisen sich als symptomatisches Folgeproblem einer mittlerweile obsoleten Engführung auf ein disziplinär eingehegtes Wissenschaftsverständnis, das keine unmittelbare ‚Resonanz‘ (Rosa 2016) in gesellschaftlichen Umwelten auszulösen vermag“ (Schäffter 2017, S. 221–222, Hervorh. i. O.).

welches seit den 1990er Jahren die deutsche Hochschulentwicklung prägt (Schimank 2005) und als Funktionswandel der Hochschulen, welcher u.a. von Relevanzsteigerung gekennzeichnet ist, beschrieben wird (vgl. dazu Kehm, Schomburg & Teichler 2012). „Es treibt die ‚Ökonomisierung der Wissenschaft‘ voran, wobei man zwischen einer ergebnisorientierten, allein an direkter Verwertbarkeit ausgerichteten, einer inputorientierten, nur am Sparen interessierten und einer prozessorientierten Ökonomisierung unterscheiden kann, die darauf abzielt, das Verhalten der Universität bzw. an der Universität zu rationalisieren“ (Huber 2008, S. 282, Hervorh. i. O.). Neben der gesellschaftlichen tritt die wirtschaftliche Verwertbarkeit wissenschaftlicher Leistung und Erkenntnis in den Vordergrund und rahmt so vor allem die Organisation von Hochschulen (Kondratjuk & Pohlenz 2019). In den von Michael Huber (2008) vier vorgestellten Monokulturen als Zukunftsentwürfe von Universität ist Optimierung inhärent: 1.) Die lernende Universität: „Lernen soll es der Organisation erlauben, sich effizienter, kundenfreundlicher und flexibler an die sich laufend wandelnden Erwartungen unterschiedlicher Klienten anzupassen“ (Huber 2008, S. 284–285). 2.) Die interdisziplinäre Universität „verbessert sich, indem sie die disziplinären Barrieren überwindet und so die Verwertbarkeit aka-

demischen Wissens steigert“ (Huber 2008, S. 285). 3.) Die unternehmerische Universität betrachtet „statt Verwertbarkeit Effizienz als Fluchtpunkt universitärer Entwicklungen“ (Huber 2008, S. 285). Und 4.), die exzellente Universität als „hegemonialer Universitätstyp“, die „versucht, alle angeführten positiven Merkmale gleichermaßen zu entwickeln“ (Huber 2008, S. 286). Alle Modelle folgen den Prämissen der Unternehmerschaft, Effizienz und Elite, in denen „es nicht mehr um Wissenschaft geht [...], sondern um Differenzierung, Macht und die Entstehung von Reputationsoligarchien (Münch 2007)“ (Huber 2008, S. 289). So wird sich in der Hochschulweiterbildung vor allem mit Fragen der Steuerung dieser (vgl. z.B. Cendon, Maschwitz, Nickel, Pellert & Wilkesmann 2020) beschäftigt.

Hinzu kommt der Umstand, dass für Hochschulweiterbildung weitestgehend, zumindest jedoch in den klassischen abschlussorientierten Formaten (z.B. im Weiterbildungsstudiengang) Gebühren von den Teilnehmenden erhoben werden. Damit unterliegen die kostenpflichtigen Angebote und deren Planung wie auch Umsetzung den Regularien der Vollkostendeckung. Die Erreichung einer zuvor geschätzten und berechneten zahlen- den Mindestteilnehmendenzahl ist Parameter für die Durchführung eines Angebotes. Hierfür werden dann Gelingensbedingun-

6 „Der Staat setzt mit dem New Public Management Knappheit als Orientierungsmarke durch und kontrolliert damit gleichzeitig die Folgen dieser Umstellung. Der Staat huldigt dieser »new theology of quality, efficiency, and firm«, wie Michael Power (1997, S. 98) sagt, und etabliert im Zentrum der Hochschule die widersprüchliche Situation, dass man die universitäre Autonomie fördern will und trotzdem jeder organisatorischen Eigenständigkeit misstraut. Diese Regulierungsparadoxie ist konstitutiv für die aktuelle Universitätentwicklung. Deshalb verwundert es auch nicht, wenn die »Glaubensgrundsätze« des New Public Management eigentümlich ambivalent angelegt sind“ (Huber 2008, S. 283, Hervorh. i. O.).

gen auf Grundlage von Gelingensfaktoren unter Berücksichtigung der Marktbedingungen ermittelt, um Optimierungsbedarfe und Optimierungspotenziale zu erarbeiten und wissensgenerierende, bewertungsintendierte, bedarfsgerechte und optimierungsorientierte Angebote zu entwickeln. Es werden Potenzialanalysen und Bedarfsermittlungen durchgeführt, um zu einem Zielgruppenmatching zu kommen; Qualitätssicherungskonzepte eingeführt und umfassende Evaluationen umgesetzt; durch Professionalitätsentwicklung und Profilschärfung Regulationsmechanismen bedient und ein *Optimierungsmehrwert* erzeugt. Viele dieser auf Optimierung zielenden Entwicklungen werden intendiert eingeführt und umgesetzt, z. B. im Zuge von Implementierungsstrategien hochschulischer Weiterbildung und sind zugleich Gegenstand der Forschung in diesem Feld (Seitter, Friese & Robinson 2018). All diese daraus resultierenden Anforderungen finden sich im Profil und Leitbild der Einrichtungen für Weiterbildung an Hochschulen, im Tätigkeitsprofil und auch Selbstverständnis der Akteure der Hochschulweiterbildung (Kondratjuk 2020) und finden ihren Weg schließlich zu den Zielgruppen.

Die Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF) als Dachorganisation der hochschulischen Weiterbildung in Deutschland und Sprachrohr wie Plattform für Austausch und Vernetzung der Einrichtungen für Weiterbildung an Hochschulen beschreibt deren Leistungsspektrum wie folgt: „Die Aufgaben der zentralen Institution liegen in der Steuerung aller Weiterbildungsprozesse der beteiligten Einrichtungen, der Zusammenführung

und Optimierung von Querschnittsaufgaben wie Management, Marketing, didaktische Entwicklung und Unterstützung sowie der gemeinsamen Nutzung von Räumen, Geräten und Material“ (DGWF 2005, S. 276). Ein etabliertes Diskurs- und Austauschformat der DGWF ist die Ausrichtung einer jährlichen Tagung für alle im Feld Aktiven, Wissenschaftler*innen wie operativ Tätige. So fanden Tagungen zu folgenden Themen statt „Lehr-/Lernarrangements in der wissenschaftlichen Weiterbildung – Herausforderungen und Erfolgsfaktoren für eine wirksame Didaktik“ (2015), „Wissenschaftliche Weiterbildung neu denken! – Ansätze und Modelle für eine innovative Gestaltung von Weiterbildung und lebenslangem Lernen an Hochschule“ (2014), „Transferorientierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung – Wissen gesellschaftlich wirksam machen“ (2018) und „Wandel der Hochschulkultur? Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Kultur und Kommerz“ (2004), „Profil und Qualität wissenschaftlicher Weiterbildung zwischen Wirtschaftlichkeit und Wissenschaft“ (2003). Während sich in der Gründungs- und Formierungszeit der Fachgesellschaft (vormals Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung, AUE) noch intensiv mit Fragen nach dem Gegenstand hochschulischer Weiterbildung beschäftigt wurde und dem Stellenwert von Bildung (Kondratjuk 2020), stehen in den letzten Jahren vor allem Fragen nach der Bearbeitung zeitdiagnostischer Entwicklungen und Wandlungsanforderungen im Vordergrund.

„Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, so ist der Bund-Länder-Wettbewerb des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) betitelt. Der Name ist Pro-

gramm und Verheißung zugleich. Symptomatisch sozusagen für das zu beobachtende Optimierungsgeschehen in der Hochschulweiterbildung. Der Wettbewerb, gefördert durch das BMBF, hatte die Zielsetzung, die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung durch Konzepte berufs begleitenden Studierens zu verbessern und eine nachhaltige Profilbildung im lebenslangen Lernen zu unterstützen als auch „neues Wissen schnell in die Praxis“ (<https://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/wettbewerb-offene-hochschulen>) zu integrieren. Dafür wurden Mittel für den Aus- und Aufbau von Studienangeboten unter Berücksichtigung besonderer Zielgruppen bereitgestellt. Das Programm startete 2011 und lief 2020 mit der zweiten Wettbewerbsrunde aus. Bundesweit wurden insgesamt 114 Projekte an Hochschulen und Hochschulverbänden gefördert und in einem weiteren Vorhaben wissenschaftlich begleitet. 376 Weiterbildungsangebote konnten in der Förderzeit in den Regelbetrieb der 162 projektbeteiligten Hochschulen überführt werden. Bei Wolfgang Seitter, Marianne Friese und Pia Robinson (2018) heißt es in der Einleitung „Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Implementierung und Optimierung“, die denselben Titel wie der Sammelband trägt, dass in deren hochschulübergreifendem Verbundprojekt „WM3 Weiterbildung Mittelhessen“ die Projektaktivitäten „mit

dem Ziel, zentrale Gelingensbedingungen der Angebotsgestaltung zu erforschen und entsprechende Optimierungspotenziale abzuleiten“ (Seitter et al. 2018, S. 2) durchgeführt wurden.

4. Problematisierung als kritischer Einwurf

Für meinen kritischen Einwurf der Problematisierung von Optimierung in der Hochschulweiterbildung fokussiere ich die Fragen, auf welchen Grundlagen die Optimierung beruht, wovon ausgegangen wird, wenn optimiert wird (und werden soll), wer dafür verantwortlich ist und wie sich die Optimierungsfigur zeichnen lässt oder auch, wenn Optimierung die Antwort ist, was war dann die Frage?⁷ Zur Bearbeitung der Fragen sind mindestens drei Entitäten auszumachen: die Optimierende(n), die zu Optimierende(n) und die Mittel der Optimierung. Hier ist eine Relationalität angelegt, die jedoch aufgehoben wird, „wenn das Optimieren allein aus der Perspektive des Optimierers vorgenommen wird“ (Traue & Pfahl 2020, S. 39), worin sich eine Monoperspektivität gängiger Optimierungsweisen aufzeigen lässt. Hier zeichnet sich eine grundlegende Paradoxie ab. Eine mögliche Antwort darauf ist die Problematisierung. In den folgenden Ausführungen werde ich auf einige *problematisierungswürdige Orte* eingehen.

⁷ Auch Carolin Alexander (2021, S. 14) konstatiert in Bezug auf eine Zuwendung zu einer bildungsökonomischen Begriffsbedeutung von Optimierung: „Es wird nicht immer sichtbar, auf welcher Grundlage festgelegt wird, warum eine Optimierungsbedürftigkeit vorliegt, woraus sich ein Optimierungsbedarf ergibt und in welcher Weise eine Optimierung umgesetzt werden soll. Diese Anfragen sind insofern relevant, wenn es darum geht, hegemoniale Setzungen intelligibel zu machen“.

Die Idee der Universität ist verknüpft mit der Idee von Wissenschaft, als Form der Selbstreflexion und Bestandteil der Idee von Universität. Oskar Negt (2004) folgend, ist ein Verlust des Sinnesfundamentes und – unter Rückgriff auf Husserl – des Lebensweltbezuges auszumachen, wodurch die Frage unbeantwortet bleibt, was denn die eigentümliche Praxis der Wissenschaft ist. Die *Ideologie der betriebswirtschaftlichen Rationalität*, wie Oskar Negt es bezeichnet, ist die vorherrschende Idee der Gesellschaft und hat längst Einzug in die Wissenschaft genommen. Prozesse an Hochschulen folgen anonymen Marktgesetzen, jedoch sind Universitäten und Hochschulen keine Betriebe bzw. Unternehmen (weshalb Studierende auch keine Kund*innen sind). Die Hochschulweiterbildung scheint in besonderer Weise von dieser Marktformigkeit betroffen und ihr ausgesetzt und verhindert eine Hinwendung zum Auftrag von Hochschulbildung: „Bildung (!) durch (!) Wissenschaft (!)“⁸ (Huber 1993). Die Problematisierung adressiert hier die Aushandlung ökonomischer Verwertbarkeit von Bildung⁹ – verstanden als Investition in Humankapital – und der individuellen Selbstbildung als Entfaltung von Person und Aneignung von Welt. In Anlehnung an eine poststrukturalistische Kritik beträfe das die Problematisierung des „Wer-

dens der Subjekte“, Bildung als Werden von Selbstverhältnissen und die Hervorbringung und Konstituierung von Subjekten im sozialen Raum (Klingovsky 2014, S. 178). Ohne dieses Verhältnis an dieser Stelle auszuloten, soll hier auch noch die Perspektive der kritischen Bildungstheorie angeführt werden, in der Vertreter*innen davon ausgehen, dass die „bürgerlich-kapitalistische Gesellschaftsordnung keine Entwicklungsmöglichkeiten mehr enthält“ (Bernhard 2018, S. 142). Aus diesem Grund muss die Subjektwerdung des Menschen stetig legitimiert werden. Die kapitalistische Einwirkung ist jedoch so übermächtig, dass die „menschliche Existenz [...] nur noch nach Maßgabe wirtschaftlicher Verwertungsinteressen beurteilt [wird, MK]“ (Bernhard 2018, S. 142), was für das Individuum auf dem Weg zum emanzipativen Subjekt zum erschwerten Unterfangen wird.

Bildung und Optimierung stehen in einem mindestens diametralen Verhältnis zueinander, welches – dafür steht dieser Beitrag – zu problematisieren und mit der zentralen Kategorie Bildung auszubuchstabieren ist. Die fortwährend neuen Reformen entziehen *der Bildung* als Begriff die Grundlage (Pongratz 2014, S. 73), auch weil ihm jede Reform eine neue Konnotation bringt und den Kern des Bildungsbegriffes nicht mehr betrachten

⁸ „Bildung (!) durch (!) Wissenschaft (!) – was für ein Thema! Die Zielformel der deutschen Bildungstheorie“, so beginnt Ludwig Huber (1993, S. 163; Hervorh. i. O.) seinen gleichnamigen Aufsatz, Helmut Skowronek zum 60. Geburtstag. Huber bearbeitet hier die Frage, wie Wissenschaft studiert und gelehrt werden kann und sollte, um Bildung zu ermöglichen. Bildung wird als umfassende Selbst- und Weltverständigung verstanden. Er formuliert hier auch den inhärenten Anspruch, dass es nicht möglich ist, sich mit Studium und Lehre zu beschäftigen und die bildungstheoretische Deutung auszuklammern.

⁹ „Es ist allenthalben bekannt, dass im Diskurs um das lebenslange, informelle Lernen eine Aneignungsperspektive intensiviert wird, die den verwertbaren Outcome von Lern- und Bildungsprozessen fokussiert“ (Klingovsky 2014, S. 179).

lässt. Bildung steht nicht mehr für bzw. wird nicht mehr dafür genutzt, dass Individuum aufzuklären, sondern um Bildungsinstitutionen zu ökonomisieren (Pongratz 2014, S. 80–81). U.a. plädieren Peter Faulstich und Christine Zeuner für ein unnachgiebiges Behaupten und Festhalten an Bildung, um einer erwachsenenbildungswissenschaftlich mitverschuldeten „Vermarktlichung“ und ‚Verbetrieblichung‘ der Erwachsenenbildung“ (Faulstich & Zeuner 2015, S. 33, Hervorh. i. O.), entgegen zu wirken, um „ihren Aufklärungsanspruch im Zuge einer Ökonomisierung und Verbetrieblichung von Erwachsenenbildungseinrichtungen“ (Engel & Bretting 2020, S. 89) – wie den Einrichtungen für Weiterbildung an Hochschulen – nicht gänzlich zu verlieren. Die Hinwendung zu Bildung bedeutet auch eine Auseinandersetzung mit, Verteidigung gegen und Behauptung gegenüber den Konzepten der Optimierung, wie z.B. Kompetenz. Hier hat ein Konzept an Bedeutung gewonnen, das vor allem auf Anpassungsfähigkeit zielt und die Bedeutung von Machbarkeit und die Dominanz des Möglichen ausmacht, ganz im Modus des unternehmerischen Selbst, indem die stete Optimierung nicht nur auf Wohlstand und Leistung abzielt, sondern auch auf Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl – durch die Aktivierung der „Selbststeuerungspotentiale“ (Engel & Bretting 2020, S. 61) und der Selbstsorge.

Gerade in der Auseinandersetzung mit dem Konzept der Kompetenz ist eine bestimmte Form des Umgangs mit Optimierung auszumachen: die Affirmation, auch als kritische Intervention mit und Annahme von Optimierung zu verstehen. Lisa Traue und Boris

Pfahl (2020, S. 37) „fragen nach einem geeigneten Rahmen für gegenstandsangemessene pädagogische Optimierungskriterien, auf deren Grundlage eine tragfähige sozial- und bildungswissenschaftliche Optimierungskonzeption entwickelt werden kann. Diese Strategie ist vielversprechend, weil eine eigenständige professionelle und disziplinäre Bestimmung pädagogischer Optimierung die Möglichkeit eröffnet, in einen gleichberechtigten Dialog mit (Bildungs-)Verwaltungen und Adressat/-innen einzutreten, um angemessene Optimierungsziele und -methoden zu bestimmen“. Diese affirmative Optimierung ist eine Möglichkeit des Umgangs, wird in dem hier vorgelegten Problematisierungsentwurf jedoch abgelehnt. Der Einsatz ist die Problematisierung von Optimierung hin zu einer Hinwendung zu Bildung, „[...] hier verstanden als ein stetiger Prozess der aktiven Auseinandersetzung des Subjekts mit und in den vorfindlichen Weltbezügen, welche aufgrund von Pluralisierungs- und Enttraditionalisierungsprozessen durch Ungewissheiten charakterisiert sind (Marotzki 1988; Marotzki 1990)“ (Tiefel & Kondratjuk 2021, S. 202–203).

Bildung folgt anderen Zeitrhythmen als Technik und Wirtschaft; gerade hieraus leitet sich ihre Leistungsfähigkeit ab. Die Aufgabe der Hochschulen ist es, Menschen die Bedingungen und Möglichkeiten für ihren höchst individuellen Prozess der Welt- und Selbsterkenntnis zu schaffen. Ihrem eigenen Rhythmus zu folgen, kann dabei auch heißen, sich ggf. antizyklisch zu verhalten: Wenn sich der Rhythmus des modernen Lebens immer mehr beschleunigt, so kann es durchaus sinnvoll und notwendig sein, in

z. B. Lehr-Lern-Prozessen auf das Prinzip der Entschleunigung zu setzen. „Die Zeitbindung durch Normen hat soziale Kosten, die beispielsweise daraus erwachsen, dass zukünftiges Verhalten gegenwärtig festgelegt wird“ (Huber 2008, S. 281). Zeitdiagnostisch zeigt sich die Hochschulweiterbildung momentan in einer bestimmten Variante (Optimierung), in der sie auch betrachtet und untersucht wird – verbunden mit der Frage, was hier wie erforscht wird¹⁰. In anderen Phasen und Kontexten zeigt sich die Hochschulweiterbildung wiederum ganz anders, da sie in keinem festen Zustand ist, sondern sich kontingent zeigt. Für die Beforschung der Hochschulweiterbildung ist damit eine Kontingenzperspektive auf den Forschungsgegenstand (Schäffter 2011) und eine Vergewisserung des eigenen Gegenstandes auf kategorialer Ebene (Schäffter 2017) notwendig. Denn hier verbirgt sich die Randständigkeit der Hochschulweiterbildung – weil sie sich eben nicht vergewissert und nicht ausreichend problematisiert.

Literatur

- Alexander, C. (2021). Optimierung zum Problem machen. Kritische Anfragen für die Erwachsenenbildungswissenschaft. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 71 (1), 9–20.
- Bellmann, J., Caruso, M. & Kleinau, E. (2020). Optimierung in Bildung und Erziehung. Einleitende Thesen in den Themenheft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66 (1), 1–7.
- Bernhard, A. (2018). Bildung. In A. Bernhard, L. Rothermel & M. Rühle (Hrsg.), *Handbuch. Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft* (S. 132–148). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Biesta, G. (2020). Perfect Education, but not for Everyone. On Society's Need for Inequality and the Rise of Surrogate Education. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66 (1), 8–14.
- BMBF = Bundesministerium für Bildung und Forschung (2021). *Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. Verfügbar unter: <https://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/wettbewerb-offene-hochschulen> [10.10.2021].
- Bröckling, U. (2013). In der Optimierungsfalle. Zur Soziologie der Wettbewerbsgesellschaft. *Supervision. Mensch, Arbeit, Organisation*, 31 (4), 4–11.
- Bröckling, U. (2007). *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bröckling, U. (2000). Totale Mobilmachung. Menschenführung im Qualitäts- und Selbstmanagement. In U. Bröckling, S. Krasmann & T. Lemke (Hrsg.), *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*. (S. 131–167). Berlin: Suhrkamp.
- Cendon, E., Maschwitz, A., Nickel, S., Pellet, A. & Wilkesmann, U. (2020). Steuerung der hochschulischen Kernaufgabe Weiterbildung. In E. Cendon, U. Wilkesmann, A. Maschwitz, S. Nickel, K. Speck

¹⁰ „Schließlich stellt sich die Frage nach dem Erkenntnisinteresse einer pädagogischen Bildungsforschung, will sich diese weder der Optimierungslogik eines Steuerungswissens unterwerfen noch bei einem verstehenden, erhellenden Zugang zum Gegebenen beruhigen“ (Klingovsky 2014, S. 177).

- & U. Elsholz (Hrsg.), *Wandel an Hochschulen? Entwicklungen der wissenschaftlichen Weiterbildung im Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“* (S. 17–38). Münster: Waxmann.
- DGWF = Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (2005). Perspektiven wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland aus Sicht der Einrichtungen an Hochschulen. In B. Hörr & W. Jütte (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung* (S. 263–277). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Duden (2021). Optimierung, die. Verfügbar unter: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Optimierung> [12.06.2021].
- Dzierzbiecka, A. (2007). Lebenslanges Lernen – Tugend oder gouvernementales Optimierungskalkül? *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, (2), 03-1–03-13. Verfügbar unter: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/meb07-2.pdf> [06.10.2022].
- Engel, N. & Bretting, J. (2020). Engagiertes Denken. Zum gesellschaftspolitischen Engagement der Erwachsenenbildungswissenschaft. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 3 (2), 87–107.
- Faulstich, P. (2004). Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Wirtschaftlichkeit und Wissenschaftlichkeit. In B. Christmann & V. Leuterer (Hrsg.), *Profil und Qualität wissenschaftlicher Weiterbildung zwischen Wirtschaftlichkeit und Wissenschaft* (S. 7–8). Hamburg: DGWF.
- Faulstich, P. & Zeuner, C. (2015). Ökonomisierung und Politisierung des Feldes der Erwachsenenbildung: Rolle der Wissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 50 (26), 25–35.
- Faulstich, P., Graefner, G. & Schäfer, E. (2008). Weiterbildung an Hochschulen – Daten zu Entwicklungen im Kontext des Bologna-Prozesses. *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 31 (1), 9–18.
- Forster, E. (2020). Die brüchige Welt der Optimierung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66 (1), 15–21.
- Foucault, M. (1993). Technologien des Selbst. In L. H. Martin, H. Gutman & P. H. Hutton (Hrsg.), *Technologien des Selbst* (S. 24–62). Frankfurt/M.: S. Fischer.
- Grande, E., Jansen, D., Jarren, O., Rip, A., Schimank, U. & Weingart, P. (Hrsg.) (2013). *Neue Governance der Wissenschaft. Reorganisation – externe Anforderungen – Medialisierung*. Bielefeld: transcript.
- Gülzau, F. & Mau, S. (2020). Selbstoptimierung, Selbstverwirklichung, investive Statusarbeit. Zur Verkopplung dreier Praxisformen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66 (1), 29–35.
- Huber, L. (1993). Bildung durch Wissenschaft – Wissenschaft durch Bildung. Hochschuldidaktische Anmerkungen zu einem großen Thema. In Bauersfeld, H. (Hrsg.), *Bildung und Aufklärung: Studien zur Rationalität des Lehrens und Lernens; Festschrift für Helmut Skowronek zum 60. Geburtstag* (S. 163–175). Münster: Waxmann.
- Huber, M. (2008). Die Zukunft der Universität. *SOZIOLOGIE*, 37 (3), 275–291.
- Kehm, M. Barbara, Schomburg, H. & Teichler, U. (Hrsg.) (2012). *Funktionswandel der Universitäten. Differenzierung, Relevanzsteigerung, Internationalisierung*. Frankfurt/M. & New York: Campus Verlag.

- Klingovsky, U. (2017). Lebenslanges Lernen revisited – Zur Strukturlogik der New Educational Governance in der Wissensgesellschaft. In U. Bauer, A. Bolder, H. Bremer & R. Epping (Hrsg.), *Bildung für Arbeit unter neuer Steuerung* (S. 27–44). Wiesbaden: Springer VS.
- Klingovsky, U. (2014). Bildungsforschung im Horizont des Kritischen – Eine Annäherung. In H. Bierbaum, C. Bünger, Y. Kehren & U. Klingovsky (Hrsg.), *Kritik – Bildung – Forschung. Pädagogische Orientierungen in widersprüchlichen Verhältnissen* (S. 177–192). Opladen et. al.: Verlag Barbara Budrich.
- Kondratjuk, M. (2021). Anerkennung (in) der Hochschulweiterbildung. Potenziale einer sozialweltlichen Betrachtung von Legitimationsprozessen. In H. Ohlbrecht, C. Detka & S. Tiefel (Hrsg.), *Wie weiter mit Anselm Strauss?* (S. 247–268). Opladen et al.: Verlag Barbara Budrich.
- Kondratjuk, M. (2020). Akteure der Hochschulweiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 553–567). Wiesbaden: Springer VS.
- Kondratjuk, M. (2017). *Soziale Welt Hochschulweiterbildung. Figurationsmerkmale, Arenastruktur, Handlungsmodell*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Kondratjuk, M. & Pohlenz, P. (2019). Was es alles zu organisieren gibt in der Organisation Hochschule. In P. Pohlenz & M. Kondratjuk (Hrsg.), *Die Organisation von Hochschulen in Theorie und Praxis. Forschungen zur Reform des Wissenschaftsbetriebes* (S. 7–19). Opladen et al.: Verlag Barbara Budrich.
- Lorenz, M. (2020). Optimierung als ästhetisiertes und naturalisiertes Ideal. Einige historische Bemerkungen zum Konnex zwischen Zucht und ‚Selbstzucht‘. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66 (1), 56–63.
- Luhmann, N. (2011). *Organisation und Entscheidung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meyer-Drawe, K. (2012). Gefangen in der Alltagswelt. Schattensein des selbstorganisierten Lernens. In M. Schemmann, B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), *Erwachsenenbildung im Kontext* (S. 31–41). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Negt, O. (2004). Wissenschaftliche Weiterbildung der Hochschulen – Kultur, Kunst, Kommerz. In H.-J. Bargel & M. Beyersdorf (Hrsg.), *Wandel der Hochschulkultur? Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Kultur und Kommerz* (Vortrag auf CD). Hamburg: DGWF.
- Pongratz, L. (2014). Die Austreibung der Bildung aus den Bildungswissenschaften. In H. Bierbaum, C. Bünger, Y. Kehren & U. Klingovsky (Hrsg.), *Kritik – Bildung – Forschung. Pädagogische Orientierungen in widersprüchlichen Verhältnissen* (S. 73–89). Opladen et al.: Verlag Barbara Budrich.
- Reckwitz, A. (2017). *Die Gesellschaft der Singularitäten*. Berlin: Suhrkamp.
- Rosa, H. (2016). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.
- Schäfer, A. (2020). Rahmungen der Selbst-Optimierung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66 (1), 22–28.
- Schäffer, 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. 21–40). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Schäffter, O. (2011). Die Kontingenzzperspektive auf den Forschungsgegenstand. In C. Hof, J. Ludwig & B. Schäffer (Hrsg.), *Steuerung – Regulation – Gestaltung. Governance-Prozesse in der Erwachsenenbildung zwischen Struktur und Handlung* (S. 232–239). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schimank, U. (2005). New Public Management and the Academic Profession. Reflections on the German situation. *Minerva*, 43 (1), 361–376.
- Schimank, U., Mau, S. & Groh-Samberg, O. (2014). *Statusarbeit unter Druck? Zur Lebensführung der Mittelschichten*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Seitter, W., Friese, M. & Robinson, P. (2018). Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Implementierung und Optimierung. Eine Einleitung. In W. Seitter, M. Friese & P. Robinson (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Implementierung und Optimierung* (S. 1–3). Wiesbaden: Springer VS.
- Tiefel, S. & Kondratjuk, M. (2021). Vagheit und Tentativität als Schlüsselkompetenzen. Reflexionen zur Praxis der Forschungswerkstatt zur Qualitativen Forschung auf Basis von Anselm Strauss. Arbeitsbogen-Konzept und Theorie zu Sozialen Welten/Arenen. In F. Albrecht, A. M. Kunz, G. Mey & J. Raab (Hrsg.), *Qualitativ Forschen als Schlüsselqualifikation. Prämissen – Praktiken – Perspektiven*. (S. 202–219). Weinheim: Beltz Juventa.
- Traue, B. & Pfahl, L. (2020). Multiperspektivische Optimierung. Umriss eines eigenständigen Optimierungskonzeptes in den Bildungswissenschaften und der sozialen Arbeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66 (1), 36–47.
- Wolter, A. (2004). Weiterbildung als akademisches Aufgabenfeld – Auf dem Wege zu einer Kernfunktion des Hochschulsystems? In B. Christmann & V. Leuterer (Hrsg.), *Profil und Qualität wissenschaftlicher Weiterbildung zwischen Wirtschaftlichkeit und Wissenschaft* (S. 17–36). Hamburg: DGWF.

Maria Kondratjuk, JProf. Dr., Technische Universität Dresden, Fakultät für Erziehungswissenschaften, Organisationsentwicklung im Bildungssystem. Forschungsschwerpunkte: Kontexte und Bedingungen lebenslangen Lernens, bildungswissenschaftliche Hochschul(sozialisations)forschung, bildungstheoretisch informierte Wissenschaftsforschung, Transdisziplinarität in der Erziehungswissenschaft, Transformationsprozesse von/in der Erwachsenenbildung, Methodologien und wissenschaftstheoretische Fundierungen qualitativer Forschung.

✉ maria.kondratjuk@tu-dresden.de

Optimierungstendenzen in der wissenschaftlichen Weiterbildung? Von Bildung, Widerständigkeit und reflexiver Professionalisierung

Claudia Lobe

Zusammenfassung

Statt Bildung ausschließlich als Gegenentwurf zu Optimierungstendenzen in der Hochschulweiterbildung zu entfalten, wird in dieser Replik die Verhältnisbestimmung geöffnet. Bildung und Optimierung werden nicht nur als Gegenspieler, sondern auch als Verwandte und Komplizen ausgedeutet. Daraus ergeben sich hohe Anforderungen an das professionelle Handeln von Akteur*innen der Hochschulweiterbildung, da Widerstand gegenüber Optimierungsappellen innerhalb komplexer hochschulischer und gesellschaftlicher Verstrickungen erfolgt. Bildung und Optimierung stellen sich in professionstheoretischer Ausdeutung als fortwährend zu bearbeitendes Spannungsfeld dar. Wie dies geschieht, stellt auf der Ebene des professionellen Handelns der pädagogischen Akteur*innen der Hochschulweiterbildung noch weitgehend ein Forschungsdesiderat dar. Inwiefern die Hochschulweiterbildung von Optimierung durchdrungen ist, erweist sich somit als offenes empirisches Projekt.

Bildung · Optimierung · Subjekt · wissenschaftliche Weiterbildung · Professionalisierung · Reflexivität

Optimierungstendenzen in der wissenschaftlichen Weiterbildung? Von Bildung, Widerständigkeit und reflexi- ver Professionalisierung

Claudia Lobe

1. Optimierung und Bildung. Verwandte, Gegenspieler oder Komplizen

In ihrem Beitrag „Hochschulweiterbildung als von Optimierung durchdrungen. Problematisierung falsch verstandener Perfektionsbemühungen als kritischer Einsatz hin zu Bildung“ wird von Maria Kondratjuk vertreten, dass Optimierung und Bildung einander diametral gegenüberstehen (Kondratjuk 2023, S. 47). Dabei werden Optimierungsprozesse in der wissenschaftlichen Weiterbildung zum einen als manageriale Perfektionsbemühungen ausgedeutet (Prozessoptimierung), in denen Bildung in einem technokratischen Verständnis als Intervention in Erscheinung tritt, die im Rahmen neuer Steuerungsmechanismen an Hochschulen gemessen, evaluiert und verbessert werden kann (Kondratjuk 2023, S. 41). Zum anderen werden damit verknüpfte Technologien des Selbst problematisiert (Selbstoptimierung). Bezogen auf Teilnehmende der wissenschaftlichen Weiterbildung wären Teilnahmemotive dann eingelagert in dauerhafte Prozesse einer selbst verantworteten „Steigerung, Erweiterung und Zunahme von Handlungs- und Leistungsfähigkeit, die mit den Anforderungen einer ökonomistisch ausgelegten Aufwand-Nutzen-Betrachtung kompatibel ist“ (Kondratjuk 2023, S. 43). Dem gegenübergestellt werden ein emanzi-

patorisches Bildungsverständnis (Kondratjuk 2023, S. 41), die hochschulische Leitidee der Bildung durch Wissenschaft (Kondratjuk 2023, S. 47) und eine aktive Auseinandersetzung des Subjekts mit den eigenen Weltbezügen (Kondratjuk 2023, S. 47).

Die im Beitrag aufgezeigten Gegenpole werden durchaus deutlich, gleichwohl sind auch Bildungsvorstellungen in der Regel Vervollkommnungs-, Entwicklungs-, Erweiterungs- oder Steigerungslogiken inhärent. Dem emanzipatorischen Bildungsverständnis liegt beispielsweise das Ideal des mündigen und kritischen Subjekts zugrunde und pädagogische Bemühungen sind darauf gerichtet, dass ihre Adressat*innen mündiger, selbstbestimmter und kritischer werden, um sich selbst und die gesellschaftlichen Verhältnisse, in denen sie leben, verändern zu können. Auch bildungstheoretische Ansätze, die Bildung als Veränderungen von Selbst- und Weltreferenzen fassen (z.B. Marotzki 1990; Koller 2018), haben dabei in der Regel die Erweiterung von Handlungs- und Deutungsmöglichkeiten der Subjekte vor Augen. Hans-Christoph Koller wirft daher die Frage auf, „ob Bildung selbst ein Programm der Selbstoptimierung impliziert“ (Koller 2021, S. 46). Im Weiteren zeigt er drei Bestimmungsmöglichkeiten des Verhältnisses von Bildung und Selbstoptimierung auf, die sich als ‚Verwandtschaft‘, ‚Gegenentwurf‘ und ‚Komplizenschaft‘ beschreiben lassen: Schreibt man der Selbstoptimierung eine emanzipatorische und autonomieentfaltende Funktion zu, lassen sich Bildung und Optimierung als verwandte Prozesse deuten. Angesichts der Problematisierung der Folgen von Selbstoptimierungspraktiken kann der Bildungsbegriff

auf Ansatzpunkte für eine kritische Distanz zu Optimierungsimperativen befragt werden und bildet insofern einen Gegenentwurf. In einer dritten Perspektive wird angesichts neuerer Debatten über Bildung und Subjektivierung eine mögliche Komplizenschaft sichtbar, indem Bildung angesichts der Verstrickung von (institutionalisierter) Bildung und Selbstoptimierung in Machtverhältnisse unweigerlich an Perfektionierungszumutungen mitwirkt (Koller 2021, S. 52).

Wenn Bildung und Optimierung jedoch nicht nur als Gegenspieler zu begreifen sind, sondern auch als in bestehende Machtverhältnisse verstrickt, stehen die in pädagogischer Funktion an Bildungsprozessen beteiligten Personen vor der Herausforderung, ihre eigenen Verstrickungen in Optimierungsaufträge und -praktiken zu reflektieren und sich dazu zu verhalten. Die argumentative Figur der Gegenspieler, wie sie im Beitrag von Kondratjuk entfaltet wird, ist von daher durchaus wesentlich für eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung und Problematisierung von pädagogisch wirksamen Optimierungstendenzen, die sich in einem „technokratischen Verständnis“ (Kondratjuk 2023, S. 41) vom Lernen Erwachsener, verkürzten Transfervorstellungen (Kondratjuk 2023, S. 41–42), Leistungs- und Planungsimperativen (Kondratjuk 2023, S. 42) und Ökonomisierungstendenzen (Kondratjuk 2023, S. 44) äußern. Eine Verengung der Verhältnisbestimmung auf die Gegenspieler-Figur allein kann jedoch den Blick auf mögliche Komplizenschaften und Verstrickungen verstellen, denen Akteur*innen der wissenschaftlichen Weiterbildung in ihrem professionellen Handeln ausgesetzt sind und die sich möglicherweise

nicht im Entweder-Oder von Bildung und Optimierung auflösen lassen.

2. Die Widerständigkeit der Subjekte. Zwischen kritischen Rezeptionshaltungen und blinden Flecken

Die von Kondratjuk geforderte „Problematisierung von Optimierung hin zu einer Hinwendung zu Bildung“ (Kondratjuk 2023, S. 48) wirft die Frage nach den Möglichkeiten und Formen des Widerstands bzw. der kritischen Distanz gegenüber gesellschaftlichen Leitvorstellungen auf und setzt eine Bestimmung des Subjektverständnisses voraus. Die Herausforderung besteht darin, einen Subjekt-Begriff zu entwickeln,

„der Bildungsprozesse weder als bloße Widerspiegelung objektiver Chancenstrukturen im Subjektiven fasst, noch in die individualisierungstheoretische Überschätzung der Autonomie, noch in die bildungsphilosophische Emphase des ‚widerständigen Subjekts‘ verfällt, das sich der Gesellschaft ‚gegenüberstellt‘. Es geht vielmehr darum, den Eigensinn und die Widerständigkeit, auch die Widersprüchlichkeit von Bildungsprozessen zu begreifen, die sich *in der Relation zwischen gesellschaftlichen (Ungleichheits-)Strukturen und individuellen Erfahrungs- und Deutungsstrukturen herstellen*“ (Dausien 2014, S. 46; Hervorh. i. O.).

Mithilfe eines solchen biografiewissenschaftlichen Subjektverständnisses und fallrekonstruktiver biografischer Analysen lässt sich untersuchen, wie sich Subjekte zu gesellschaft-

lichen Dispositiven oder Appellen verhalten (Dausien 2017; von Felden 2020).

Es zeigt sich, dass beispielsweise Appelle lebenslangen Lernens in den meisten Fällen durchaus als Zumutung empfunden werden, die Rezeptionshaltungen sich aber unterscheiden. Neben der Anpassung, bei der der gesellschaftliche Appell als übermächtig erlebt wird und Nachteile befürchtet werden, wenn man sich ihm entzieht, zeigen sich auch Rezeptionen der Abwehr (von Felden 2020, S. 322–323). Einer Person können dabei meist mehrere, z. T. auch ambivalente Rezeptionshaltungen zugeordnet werden. Interessant ist, dass eine affirmative Identifikation mit Appellen lebenslangen Lernens durchaus auch (transformatorische) Bildungsprozesse verhindern kann, wenn Lernen als Wissenserwerb ausgedeutet wird und Prozesse des Suchens, des Zweifels und der Überwindung von Widerfahrungen oder Krisen ausbleiben (von Felden 2020, S. 321). Umgekehrt kann aber auch eine kritische Verweigerung gegenüber Appellen lebenslangen Lernens in eine verharrende Haltung und eine Ablehnung jeglicher institutionalisierter (Weiter-)Bildung führen, die einer Offenheit für eigene Lernprozesse im Weg steht (von Felden 2020, S. 323). Damit wird deutlich, dass Selbstoptimierungsappelle von den Subjekten unterschiedlich ausgedeutet werden und auch widerständige Haltungen möglich sind. Zweitens wird sichtbar, dass zwischen Appellen lebenslangen Lernens und tatsächlichen biografischen oder transformatorischen Bildungsprozessen unterschieden werden muss.

Problematisch scheint mir in diesem Zusammenhang vor allem der Befund zu sein,

dass eine Haltung der Kritik gegenüber neoliberaler Bildungspolitik nicht davor schützt, Selbstoptimierungsappelle unbewusst Folge zu leisten (von Felden 2020, S. 327). „Optimierung vollzieht sich dabei unhinterfragt und als selbstverständlich“ (Kondratjuk 2023, S. 41). Die Schwierigkeit, sich diesen gesellschaftlichen Leitvorstellungen zu entziehen, besteht insofern möglicherweise weniger darin, eine kritische Haltung zu ihnen zu entwickeln, als vielmehr in der selbstreflexiven Auseinandersetzung mit dem eigenen Umgang mit ihnen.

Dies betrifft nicht nur die Subjekte, die von entsprechenden Optimierungsappelle adressiert werden, sondern auch die Akteur*innen, die innerhalb des Bildungssystems an diesem Optimierungsgeschehen ggf. mitwirken.

3. Jenseits von Entweder-Oder: Professionelle Reflexion von Spannungsverhältnissen und Verstrickungen

Im Hauptbeitrag wird die wissenschaftliche Weiterbildung als „*Brutstätte*“ (Kondratjuk 2023, S. 40; Hervorh. i. O.) der Selbstoptimierung entworfen, die von Optimierung durchdrungen ist, „sich eben nicht vergewissert und nicht ausreichend problematisiert“ (Kondratjuk 2023, S. 49). Problematisierung wird als Antwort auf die Paradoxien der Subjektivierung im Foucaultschen Sinne vorgeschlagen. Diese Form der Problematisierung lässt sich hier m. E. vor allem als eine politische Strategie lesen, mit der die wissenschaftliche Weiterbildung als kollektiver Akteur, beispielsweise über die Deutsche Gesellschaft für

wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (DGWF) als ihrem Dachverband, Spannungsverhältnisse von Optimierung und Bildung problematisieren kann. Zweifelsohne ist diese Form der beruflichen Interessensvertretung eine wesentliche Form der Beteiligung am gesellschaftlichen Diskurs zur Auseinandersetzung mit und ggf. Veränderung von gesellschaftlichen Leitvorstellungen und eine Form der strukturellen Professionalisierung auf der Ebene der Profession, also des Berufsstandes (Walber & Meyer 2020, S. 157). Während es auf dieser Ebene sinnvoll erscheint, in Polaritäten und Gegenentwürfen zu denken, konturieren sich Optimierung und Bildung auf der Ebene des pädagogischen Handelns in der wissenschaftlichen Weiterbildung eher als ein Spannungsfeld, das nicht im Entweder-Oder aufzulösen ist.

Rückt man die pädagogisch handelnden Akteur*innen und ihren Umgang mit Optimierungstendenzen in den Blick, ist eine zweite Ebene der Professionalisierung angesprochen. Sie wird auch als individuelle Professionalisierung bezeichnet (Walber & Meyer 2020, S. 158) und meint einen „an das konkrete Individuum gebundenen Ausbildungs- und Reifeprozess“ (Nittel & Seltrecht 2008, S. 124). Diese theoretische Perspektivierung läuft in diesem Kontext Gefahr, als Komplize des Optimierungsdiskurses zu fungieren, da der individuelle Umgang der handelnden Akteur*innen mit Spannungsverhältnissen zwischen Optimierung und Bildung fokussiert wird. Trotzdem scheint mir eine solche professionstheoretische Perspektive hier hilfreich zu sein, da sie sich direkt auf die zwei bisher herausgearbeiteten Herausforderungen beziehen lässt, die sich Akteur*in-

nen der wissenschaftlichen Weiterbildung im Umgang mit Optimierungsaufforderungen stellen: *Erstens* wurde anhand der bisherigen Ausführungen deutlich, dass ein Problem wirkmächtiger gesellschaftlicher Leitvorstellungen darin besteht, dass eine Problematisierung und Kritik nicht davor schützt, unbewusst entsprechenden Appellen trotzdem Folge zu leisten. Dies betrifft auch das pädagogische Handeln, denn Optimierung ist „ein noch nicht ausreichend diskutiertes Phänomen mit einer Fülle von inhärenten Spannungen und Problematiken, das vielfach pädagogisch unhinterfragt und implizit mitgedacht wird“ (Herzmann & Schemmann 2019, S. 95). Im Hinblick auf das professionelle pädagogische Handeln der Akteur*innen in der wissenschaftlichen Weiterbildung könnte daher eine Gefahr weniger in mangelnder Problematisierung bestehen als in unbewusster oder unreflektierter Affirmation entsprechender gesellschaftlicher, politischer, organisationaler Appelle trotz einer etwaigen kritischen Haltung zu ihnen.

Zweitens sind entsprechend des oben entfalteten Subjektbegriffs auch Akteur*innen der wissenschaftlichen Weiterbildung eingebunden in gesellschaftliche Strukturen, soziale Welten und organisationale Zusammenhänge, in denen sie sich zwar widerständig verhalten, denen sie sich aber nicht gegenüberstellen können. Angesichts dieser Eingebundenheit lassen sich Spannungsverhältnisse beispielsweise zwischen organisationalen Prozessoptimierungen und professioneller Autonomie (Helsper 2021, S. 307–308) oder verwertungsorientierten und persönlichkeitsentfaltenden Bildungszielen nicht einseitig auflösen, sondern nur immer wieder neu austarieren und bearbeiten.

Betrachtet man diese beiden Handlungsanforderungen aus professionstheoretischer Perspektive, so berühren sie den Kern professionellen Handelns, der darin besteht, widersprüchliche und komplexe Handlungsanforderungen zu bewältigen und dazu wissenschaftliches Wissen mit praktischen Handlungsanforderungen zu relationieren (Dewe, Ferchhoff & Radtke 1992). So kann beispielsweise die Auseinandersetzung mit machtkritischen, gouvernementalitätstheoretischen Perspektiven im Studium dazu beitragen, eine Haltung der Kritik gegenüber Optimierungsaufforderungen einzunehmen (von Felden 2020, S. 324). Ein solcher Prozess der Relationierung ist nicht als linearer Transfer wissenschaftlichen Wissens in praktische Handlungsvollzüge zu denken, sondern als reflexive situative Relationierungsarbeit zwischen unterschiedlichen Wissens- und Handlungssphären, die eine akademische pädagogische Professionalisierung (Schüßler & Egetenmeyer 2018) voraussetzt.

Die für diese Relationierungsarbeit erforderliche „Reflexivität“ meint einen rekursiven, referentiellen oder selbst-referentiellen spezifischen Modus des Denkens in habitualisierter Form. Urteile einer*s Professionellen sind dementsprechend nicht nur fachlich begründet, sondern enthalten auch einen selbstreflexiven Anteil (Arnold 2018, S. 42–43; Nierobisch & Burkhard 2020). Für die Aneignung des beruflichen Handlungsfeldes von Erwachsenenbildner*innen erweist sich eine biografie- und milieuspezifische Prägung als *modus operandi* (Bremer, Pape & Schlitt 2020). Insofern ist die biographische (Selbst-)Reflexion ein zentraler Bestandteil von Professionalität (Fabel & Tiefel 2004, S. 15), um sich eigene, biogra-

phische Erfahrungszusammenhänge zum Lernen, Lehren oder Beraten bewusst zu machen (Justen 2015, S. 97). Solche Theorie-Praxis-Selbst-Relationierungen (Kulmus & Lobe 2022) lassen sich auch auf die Reflexion eigenbiografischer Erfahrungen mit und Haltungen zu (Selbst-)Optimierungsaufforderungen beziehen. Eigene Anteile und Verstrickungen in Selbstoptimierungsvollzüge können so reflexiv zugänglich werden.

Die für professionelles Handeln charakteristischen antinomischen Spannungsverhältnisse können nicht aufgelöst, sondern nur reflexiv bearbeitet werden, denn Professionalität zeigt sich gerade darin, Spannungsverhältnisse nicht zu vereinsamen, sondern situativ immer wieder neu auszutarieren und zu bearbeiten (Nittel 2000, S. 84). So ist es durchaus nachvollziehbar, wenn Adressat*innen und Teilnehmende der wissenschaftlichen Weiterbildung angesichts gesellschaftlicher Optimierungsaufforderungen Weiterbildungsangebote mit instrumentellen Verwertungsinteressen verbinden und entsprechende Erwartungen an sie richten. Programmplanung stellt sich als „Angleichungshandeln“ dar, wobei Bedarfe der Adressat*innen, aber auch „bildungspolitische und ökonomische Rahmenbedingungen, Nachfragen von Unternehmen sowie Ziele und Grundprinzipien der Träger mit einbezogen werden“ (Reich-Claassen & von Hippel 2018, S. 1408–1409). Ein Spannungsfeld kann dann beispielsweise darin liegen, instrumentelle Verwertungsinteressen von Adressat*innen zu antizipieren, an sie anzuschließen und gleichzeitig neue (Bildungs-)Bedarfe zu wecken. So wird für die pädagogisch handelnden Akteur*innen ein Spannungsfeld aufgeworfen, das nicht

aufgelöst, sondern situativ immer wieder neu austariert und bearbeitet werden kann.

Ein reflektierter Umgang mit Optimierungsapellen stellt insgesamt hohe Anforderungen an das professionelle Handeln der pädagogisch gestaltenden Akteur*innen. Es geht zum einen um das Erkennen, Einordnen und Bearbeiten von Spannungsfeldern, die sich zwischen Selbst- und Prozessoptimierungslagen (Kondratjuk 2023, S. 40-42) und humanistischen Bildungsvorstellungen aufbauen können. Zum anderen geht es um die Reflexion der eigenen Rolle bzw. eigener Anteile im Optimierungsgeschehen und das Entdecken und Auslegen eigener Handlungsmöglichkeiten, um diese Spannungsverhältnisse auszubalancieren.

4. Optimierungstendenzen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Forschungsdesiderate für die Professionsforschung

Die wissenschaftliche Weiterbildung verfügt als pädagogisches Handlungsfeld durch ihre Nähe zur Wissenschaft über ein großes Potenzial für eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit Optimierungstendenzen. Zum einen hat sie sich historisch als universitäre Erwachsenenbildung formiert und war traditionell eng verbunden mit den erziehungswissenschaftlichen Lehrstühlen und Arbeitsbereichen der Erwachsenen- und Weiterbildung. Die Akteur*innen der wissenschaftlichen Weiterbildung haben so in einer Doppelfunktion zugleich einen gestaltenden als auch einen wissenschaftlichen Auftrag. So wurden gesellschaftliche, bildungspolitische und hochschulbezogene Entwick-

lungen stets kritisch begleitet und beforcht (z.B. Faulstich 2005; Faulstich, Graeßner & Schäfer 2008; Ludwig 2010). Auch wenn diesbezügliche Verstrickungen von Gestaltungs- und Forschungsrolle auch Fallstricke aufweisen (Schmid, Maschwitz, Wilkesmann, Nickel, Elsholz & Cendon 2019), so dürfte m. E. die wissenschaftliche Weiterbildung im Feld der berufsbezogenen Weiterbildung insgesamt ein recht hohes Problematisierungs-Potenzial aufweisen. Zugleich ergibt sich ein selbstreflexives Potenzial aus dem Umstand, dass der wissenschaftlichen Weiterbildung selbst u. a. eine Professionalisierungsfunktion zukommt, denn sie wendet sich an Berufstätige und ist im Kern auf die Relationierung von berufspraktischem Erfahrungswissen mit wissenschaftlichem Wissen gerichtet (Walber & Meyer 2020, S. 159–161). All dies spricht nicht dafür, dass es sich bei der wissenschaftlichen Weiterbildung um eine „Bruststätte für Optimierung“ (Kondratjuk 2023, S. 40; Hervorh. i. O.) handelt.

Es gibt aber auch Anzeichen, die darauf hindeuten, dass sich das Feld stärker von der ehemals erwachsenenpädagogischen Tradition löst. Zeitreihenanalysen der Tätigkeitsprofile von Akteur*innen der wissenschaftlichen Weiterbildung lassen eine Abnahme von Wissenschaft bzw. Forschung in den Akteursprofilen zugunsten von Managementaufgaben erkennen (Lobe & Walber 2020). Die mit der Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung betrauten Akteur*innen rekrutieren sich aus ganz unterschiedlichen Fachdisziplinen, wobei der Sozialisation in der Herkunftsdisziplin eine besondere Bedeutung für aufgabenbezogene Deutungsmuster und Relevanzsysteme zukommt (Kondratjuk 2020, S. 50–51). Dies mag auch als Zeichen

einer zunehmenden strukturellen Professionalisierung des Berufsfeldes zu deuten sein, lässt aber möglicherweise eine erziehungswissenschaftliche bzw. erwachsenenpädagogisch geprägte akademische Professionalisierung und eine Orientierung am Pädagogischen in den Hintergrund treten. Dies ließe sich durchaus als Ausdruck einer Verschiebung von humanistischen Bildungsgedanken zu Optimierungslogiken deuten.

Diese Beobachtungen können sich dem tatsächlichen pädagogischen Handeln in der wissenschaftlichen Weiterbildung jedoch allenfalls tentativ annähern. Am Beispiel der Ökonomisierung pädagogischer Institutionen weist Helsper darauf hin, dass „Ökonomisierung kein Automatismus ist“, sondern in Intensität und Ausformung im Rahmen lokaler, regionaler und nationaler Konstellationen von kollektiven Akteur*innen ausgehandelt wird, wobei assimilative, adaptive, subversive oder widerständige Rezeptionen möglich sind (Helsper 2021, S. 292). Für die wissenschaftliche Weiterbildung lassen sich auf der Ebene der Ordnungsgrundsätze und bildungspolitischen Steuerung durchaus problematisierungswürdige Optimierungstendenzen aufzeigen, wie Maria Kondratjuk sie in ihrem Beitrag herausgestellt hat. Inwiefern sie in das professionelle Handeln der gestaltenden Akteur*innen ‚durchschlagen‘, ob und wie die beteiligten Akteur*innen Optimierungappelle und eigene Verstrickungen darin problematisieren, reflektieren und bearbeiten und inwiefern pädagogische Bildungsvorstellungen gegenüber Prozess- und Selbstoptimierungsansprüchen in strukturelle Dysbalancen geraten, sind dagegen Fragen, die sich letztlich nur empirisch erhellen las-

sen. Ob also die wissenschaftliche Weiterbildung sich „nicht vergewissert und nicht ausreichend problematisiert“ (Kondratjuk 2023, S. 49), scheint mir derzeit noch eine offene Forschungsfrage zu sein. Daher wären vorliegende professionstheoretisch orientierte Studien, die das pädagogische Handeln der Akteur*innen in der wissenschaftlichen Weiterbildung in den Blick nehmen (z. B. Kondratjuk 2017), zukünftig auszuweiten. Denn gegenüber der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung scheint Professionalisierung als Forschungsgegenstand im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung bisher eine untergeordnetere Rolle zu spielen (Walber & Wistinghausen 2020). Die aktuellen Debatten zur Optimierung als Bezugspunkt für erziehungswissenschaftliche Reflexionen und Forschungsanliegen werfen dabei professionstheoretisch relevante Fragen auf. Entsprechende Untersuchungen könnten dann die Diskussion darüber, „inwiefern sich Optimierung als erwachsenenbildungswissenschaftliche Kategorie eignet“ (Alexander 2021, S. 11) um die Perspektive der pädagogisch handelnden Akteur*innen bereichern.

Literatur

- Alexander, C. (2021). Optimierung zum Problem machen. Kritische Anfragen für die Erwachsenenbildungswissenschaft. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 71 (1), 9–20.
- Arnold, R. (2018). *Das kompetente Unternehmen. Pädagogische Professionalisierung als Unternehmensstrategie*. Wiesbaden: Springer VS.

- Bremer, H., Pape, N. & Schlitt, L. (2020). Habitus und professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 70 (1), 57–70.
- Dausien, B. (2017). „Bildungsbiographien“ als Norm und Leistung gesellschaftlicher Teilhabe. In I. Miethke, A. Tervooren & N. Ricken (Hrsg.), *Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung* (S. 87–110). Wiesbaden: Springer VS.
- Dausien, B. (2014). „Bildungsentscheidungen“ im Kontext biografischer Erfahrungen und Erwartungen. In I. Miethke, J. Ecarius & A. Tervooren (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung* (S. 39–61). Opladen et al.: Verlag Barbara Budrich.
- Dewe, B., Ferchhoff, W. & Radtke, F.-O. (1992). Das Professionswissen von Pädagogen. Ein wissenschaftstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 70–91). Opladen: Leske + Budrich.
- Fabel, M. & Tiefel, S. (2004). Biographie als Schlüsselkategorie qualitativer Professionsforschung – eine Einleitung. In M. Fabel & S. Tiefel (Hrsg.), *Biographische Risiken und neue professionelle Herausforderungen* (S. 11–40). Wiesbaden: Springer VS.
- Faulstich, P. (2005). Akkreditierung und der Wert wissenschaftlicher Weiterbildung – 12 Thesen. *DGWF – Hochschule und Weiterbildung*, 2, 9–11.
- Faulstich, P., Graeßner, G. & Schäfer, E. (2008). Weiterbildung an Hochschulen – Daten zu Entwicklungen im Kontext des Bologna-Prozesses. *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 31 (1), 9–18.
- Felden, H. von (2020). *Identifikation, Anpassung, Widerstand. Rezeptionen von Appellen des Lebenslangen Lernens*. Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns. Eine Einführung*. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Herzmann, P. & Schemmann, M. (2019). Ein Blick nach vorn: DGfE Kongress 2020 in Köln zum Thema „Optimierung“. *Erziehungswissenschaft*, 30 (59), 95–96.
- Justen, N. (2015). Biographieorientiertes Lernen im akademischen Professionalisierungsprozess. Ein Impuls für die Anregung eines professionellen Selbstverständnisses bei Studierenden der Erwachsenenbildung? In N. Justen & B. Mölders, (Hrsg.), *Professionalisierung und Erwachsenenbildung. Selbstverständnis, Entwicklungslinien, Herausforderungen* (S. 91–106). Opladen et al.: Verlag Barbara Budrich.
- Koller, H.-C. (2021). Komplizen oder Gegenspieler? Zum Verhältnis von Bildung und Optimierung. In H. Terhart, S. Hofhues & E. Kleinau (Hrsg.), *Optimierung. Anschlüsse an den 27. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 45–62). Opladen et al.: Verlag Barbara Budrich.
- Koller, H.-C. (2018). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformativ-schwerer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kondratjuk, M. (2023). Hochschulweiterbildung als von Optimierung durchdrungen. Problematisierung falsch verstandener

- Perfektionsbemühungen als kritischer Einsatz hin zu Bildung. In M. Ebner von Eschenbach, M. Kondratjuk, M. Stimm, J. Trumann & F. Wagner (Hrsg.), *Problematierung statt Optimierung? Verhandlungen einer klärungsbedürftigen Beziehung in der Erwachsenenbildung* (Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung, Sonderheft 1) (S. 39–52). Opladen et al.: Verlag Barbara Budrich.
- Kondratjuk, M. (2020). Das Handeln der Akteure in der Hochschulweiterbildung sozialweltlich gedeutet. In W. Jütte, M. Kondratjuk & M. Schulze (Hrsg.), *Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld. Kritische Bestandsaufnahmen und Perspektiven* (S. 37–62). Bielefeld: wbv.
- Kondratjuk, M. (2017). *Soziale Welt Hochschulweiterbildung. Figurationsmerkmale, Arenastruktur, Handlungsmodell*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Kulmus, C. & Lobe, C. (2022). Professionell Professionalisieren. Reflexionen zu Theorie-Praxis-Verhältnissen im Studium der Erwachsenenbildung (S. 55–68). In A. Grotlischen, B. Käßlinger & G. Molzberger (Hrsg.), *50 Jahre Sektion Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Konstituierendes – Errungenes – Umbrüchiges aus einem halben Jahrhundert Sektionsgeschichte* (S. 55–68). Opladen et al.: Verlag Barbara Budrich.
- Lobe, C. & Walber, M. (2020). Das Studium der Erwachsenen- und Weiterbildung in Deutschland: Stand und Perspektiven disziplinärer Professionalisierungsangebote. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 70 (1), 16–27.
- Ludwig, J. (2010). Von der wissenschaftlichen Weiterbildung zum lebensbegleitenden Studieren. Aussichten auf die nächsten zehn Jahre. *DGWF – Hochschule & Weiterbildung*, 2, 38–41.
- Marotzki, W. (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Nierobisch, K. & Burkhard, S. (2020). Professionelle Identität im Kontext rekonstruktiver Beratung: Widersprüche biografischer Haltung, Reflexivität und kritischen Anspruchs. In S. Benedetti, S. Lerch & H. Rosenberg (Hrsg.), *Beratung pädagogisch ermöglichen?! Bedingungen der Gestaltung (selbst-)reflexiver Lern- und Bildungsprozesse* (S. 11–27). Wiesbaden: Springer VS.
- Nittel, D. (2000). *Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Nittel, D. & Seltrecht, A. (2008). Der Pfad der „individuellen Professionalisierung“. Ein Beitrag zur kritisch-konstruktiven erziehungswissenschaftlichen Berufsgruppenforschung. Fritz Schütze zum 65. Geburtstag. *BIOS*, 21 (1), 124–145.
- Reich-Claassen, J. & Hippel, A. von (2018). Programm- und Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1403–1423). Wiesbaden: Springer VS.
- Schmid, C., Maschwitz, A., Wilkesmann, U., Nickel, S., Elsholz, U. & Cendon, E. (2019). Wissenschaftliche Weiterbildung in Deutschland – Ein kommentierter Überblick zum Stand der Forschung. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 4, 10–26.

- Schüßler, I. & Egetenmeyer, R. (2018). Akademische Professionalisierung – zur Situation der Studiengänge in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Deutschland. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1071–1088). Wiesbaden: Springer VS.
- Walber, M. & Meyer, K. (2020). Professionalisierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung. Kritische Bestandsaufnahmen und Perspektiven* (S. 153–171). Bielefeld: wbv.
- Walber, M. & Wistinghausen, M. (2020). Beobachtungen zur Systematisierung der Forschungslandschaft in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte, M. Kondratjuk & M. Schulze (Hrsg.), *Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld* (S. 79–94). Bielefeld: wbv.

Claudia Lobe, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der AG 6 „Weiterbildung und Governance of Lifelong Learning“ an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld. Forschungsschwerpunkte: Erwachsenenbildung/Wissenschaftliche Weiterbildung, Biografieforschung, Pädagogische Professionalität.

✉ claudia.lobe@uni-bielefeld.de

Zur Schlagseite der Optimierung – Eine erwachsenenpädagogische Re-Information der Wissenschafts- kommunikation

Maria Stimm

Zusammenfassung

Im Beitrag werden entlang einer entwickelten Heuristik aus dem Konzept ‚Optimierung‘ heraus einerseits der Bereich ‚Wissenschaftskommunikation‘, andererseits die Konzepte ‚Wissenschaftspopularisierung‘ und ‚Wissenschaftskommunikation‘ befragt. Es wird herausgearbeitet, dass eine bestimmte Auslegung von Optimierung zu einer Schiefelage führt, die die Komplexität von Wissenschaftskommunikation nicht nachzeichnen kann. Diese Problemgenerierung führt in einem weiteren Schritt zur Problematisierung: Ein Angebot zur pädagogischen Auslegung von Optimierung wird aus erwachsenenbildungswissenschaftlicher Perspektive ausgedeutet.

Wissenschaftskommunikation · Wissenschaftspopularisierung · Optimierung · Vermitteln · Aneignen · Da-Zwischen

Zur Schlagseite der Optimierung – Eine erwachsenenpädagogische Re-Information der Wissenschaftskommunikation

Maria Stimm

Die im Titel des Beitrags formulierte ‚Schlagseite‘ ruft die Assoziation an ein Schiff in Bewegung hervor, welches sich aufgrund unterschiedlicher, auch teilweise unerwünschter Ursachen – z.B. Unwetter, Böen, Sturm, Strudel, aber auch Piraterie, Bermuda-Dreieck oder Seeungeheuer – neigt und nicht mehr in Normlage aufrichten kann: Untergang droht. Seegang, Brandung, steife Brise oder Probleme beim Losreißen der Ladungssicherung erhöhen die Gefahr des Kenterns. Diese beschriebene Kippbewegung, also die konstante Seitenneigung, so die These des Beitrags, lässt sich nicht nur im metaphorischen Sinne – Hans Blumenberg lässt grüßen –, sondern auch in einem heuristischen Sinne für den Bereich der Wissenschaftskommunikation identifizieren.

Im vorliegenden Beitrag verweist die nautische Semantik daher auf Folgendes: Das Schiff, welches sich in Bewegung, also im Diskurs befindet, ist der Bereich ‚Wissenschaftskommunikation‘, der in seiner Darstellung Schlagseite erfährt. Diese Schlagseite ergibt sich einerseits aus einer (bildungs-/wissenschafts-)politischen Inanspruchnahme des Bereichs sowie aus der kommunikationswissenschaftlichen Besprechung. Aus diesen Zugängen werden Ziele der Wissenschaftskommunikation vor dem Hintergrund linearer Kommunikationsprozesse und unspezifischer Öffentlichkeitswahrnehmungen

definiert, die der Kommunikation wissenschaftlichen Wissens kaum Rechnung tragen. Damit entspricht die Schlagseite einem Verständnis von Optimierung, welches monoperspektivisch, einseitig ausgelegt ist.

In dem Beitrag wird daher zunächst ein Verständnis von Optimierung entlang der Überlegungen verschiedener Autor*innen entwickelt (Abschnitt 1). Die damit verbundene Herausarbeitung der Perspektive auf Handlungsmöglichkeiten statt auf Ziele unter dem Einbezug der drei beteiligten Entitäten (Optimierende, Mittel der Optimierung und Zu-Optimierende/s) dient in einem nächsten Schritt als Heuristik für eine erste Befragung des Bereichs ‚Wissenschaftskommunikation‘ (Abschnitt 2). Die dafür genutzten (bildungs-/wissenschafts-)politischen Einsätze lassen Wissenschaftskommunikation selbst als Konzept ungeklärt, vielmehr geht es um Initiativen, Formate und Inhalte. Im Anschluss werden die Konzepte ‚Wissenschaftspopularisierung‘ und ‚Wissenschaftskommunikation‘ auf ihre Auslegung vor dem Hintergrund der erarbeiteten Heuristik befragt (Abschnitt 3). Wissenschaftspopularisierung als auch Wissenschaftskommunikation sind zur konzeptionellen Beschreibungssuche für das Phänomen der Kommunikation von wissenschaftlichem Wissen nebeneinander zu lesen. Sie bieten Möglichkeiten der Beschreibung des Bereichs ‚Wissenschaftskommunikation‘ an. Die konzeptionelle Beschreibungssuche scheint bis jetzt nicht abgeschlossen, so dass sich aus der spezifischen Perspektive der Erwachsenenbildungswissenschaft ein Angebot für eine relationale Multiperspektivität formulieren lässt, auch, um die vermeintliche Kippbewegung des Bereichs abzuwenden und

damit den aufgezeigten Optimierungsproblemen eine Perspektivverschiebung anzubieten (Abschnitt 4). Diese Perspektive versteht sich daher als Problematisierung der bisher über Problemgenerierung der (bildungs-/wissenschafts-)politischen und kommunikationswissenschaftlichen Zugänge herausgearbeiteten Punkte: „Mit Problematisierung ist also gemeint, dass eine Beschreibung als nicht überzeugend markiert wird, was notwendigerweise mit dem Entwurf neuer Probleme einhergeht. Wird nämlich ein theoretisches Angebot als nicht überzeugend beurteilt, so taucht zwangsläufig die Frage auf, wie ein Sachverhalt anders beschrieben werden könnte, als dies bislang der Fall gewesen ist. Problematisierung und Problemgenerierung bilden insofern zwei Seiten einer Medaille. Sie eröffnen Problemräume, in denen über Alternativen zu bereits bekannten Beschreibungen nachgedacht werden kann“ (Rucker 2014, S. 913). Dieses Nachdenken soll mit dem Abschnitt aus erwachsenenbildungswissenschaftlicher Perspektive ermöglicht werden.

1. Überlegungen zum Konzept ‚Optimierung‘ als unabschließbaren Prozess

In der Auseinandersetzung mit dem Konzept ‚Optimierung‘ wird durch verschiedene Autor*innen hervorgehoben, dass es sich hierbei um die Signatur der modernen Gesellschaft handle (u. a. Bellmann, Caruso

& Kleinau 2020; Bröckling 2020). Dabei verbinden sich in ihm utopische und dystopische Assoziationen¹ – unabhängig in welcher Ausrichtung, handelt es sich aber um einen nicht abzuschließenden Prozess, einen Prozess ohne Endpunkt, der eine ständige Bewegung, kleinschrittige Verschiebungen einfordert (Bellmann et al. 2020). Diese Unabschließbarkeit lässt sich als „Herrschaft des Prozesshaften“ beschreiben (Bellmann et al. 2020, S. 3), jedes vermeintliche Ziel verrückt sich graduell, wenn es in vermutete Sichtweite kommt. Entlang der Typologien von Optimierungsweisen lässt sich diese Annahme deutlich machen: (a) Perfektionierung orientiert sich an einer „Vollkommenheitsnorm, die kontinuierlich angestrebt wird“, aber „niemals vollständig erreicht wird“, (b) Steigerung gibt zwar eine „Bewegungsrichtung“ vor, aber keine „exakte Zielmarke“, so dass „grenzenlose Verbesserung möglich“ wird, (c) im Wettbewerb erfolgt die Orientierung „rein relational [...] im Verhältnis zur Konkurrenz“, damit ergibt sich ein temporärer Zustand ohne abschließbares Ideal oder eindeutige Leistungsindikatoren (Bröckling 2020, o. S.). Auch wenn sich vermuten lässt, dass sich Techniken zu einem Zielpunkt hin optimieren lassen, ist auch diese Optimierung in einen (Weiter-Entwicklungs-)Prozess eingebunden und begleitet durch (Noch-)Nicht-Wissen der Möglichkeiten, unbestritten ist diese Perspektive der Unabschließbarkeit in der Beschreibung der Selbstoptimierung (Bröckling 2007).

¹ Diese Assoziationen können als Perspektiven auf etwas verstanden werden, welches wiederum utopisch oder dystopisch ausgedeutet werden könnte. Beispielsweise mit Blick auf das „unternehmerische Selbst“ (Bröckling 2007): Heben die einen die Idee der Gleichheit der Chancen hervor, kritisieren andere diesen permanenten Prozess der Selbstoptimierung (Vater 2019).

Gleichzeitig ist der Prozess der Optimierung aufgrund konkurrierender Ziele – hier verstanden im Sinne von Handlungsmöglichkeiten, da es ein abschließendes Ziel im skizzierten Verständnis des Konzepts nicht gibt, – durch die Notwendigkeit von Entscheidungen charakterisiert: „Wer optimiert, entscheidet sich zwischen verschiedenen Handlungsmöglichkeiten für diejenige, welche die effizienteste Allokation der verfügbaren Ressourcen gewährleistet. Der ökonomische Einsatz der Mittel ist wichtiger als das Festhalten an Zielen, das Erfüllen normativer Erwartungen oder die Einbettung in einen kulturellen Bezugsrahmen“ (Bröckling 2020, o. S.). In der Ausdeutung des Zitats heißt dies auch, dass es bei diesem „Entscheidungszwang“ (Forster 2020, S. 15) immer um die vermeintlich beste Entscheidung vor dem Hintergrund des Primats der individuellen, aber auch kollektiven ökonomischen Nutzenmaximierung geht, ohne dabei jedoch in diesem nicht abschließbaren Prozess ein Ziel im Sinne eines Ankommens oder Abschließens zu erreichen.

Mit Blick auf das Konzept ‚Optimierung‘ selbst lässt sich eine relationale Verhältnisbestimmung über den*die Optimierende*n, das zu Optimierende und die Mittel der Optimierung ausmachen (Traue & Pfahl 2020). Bisher wird vor allem mit einer, meist impliziten Perspektive dieser drei Entitäten argumentiert, so dass die Zuschreibung von Relationalität verloren geht und eine Pers-

pektive durchsteuert (Traue & Pfahl 2020). Häufig ist dabei nur das zu Optimierende aus der Perspektive der Optimierenden im Sinne eines Abgleichs zwischen Ist und Soll, demnach über die Definition von Ziel/en², im Blick. Diese monoperspektivische Konzeption und das/die vermeintliche/n Ziel/e sind dabei nicht nur unzureichend für pädagogische Kontexte (Traue & Pfahl 2020), sondern betonen auch eine Schiefelage im Konzept selbst. Die monoperspektivische Ausrichtung ist immer mit einer Standortgebundenheit (Mannheim 1964) der Optimierenden verknüpft, es handelt sich somit um subjektive Ausdeutungen, um personengebundenes Wissen zu einem entsprechenden Zeitpunkt. In Bezug auf Optimierung sprechen Boris Traue und Lisa Pfahl (2020) von einem planenden und kalkulierenden Subjekt. In der Mathematik und in deren Übertrag für industrielle Prozesse waren/sind es jene, „die Gleichungen aufstellen, Parameter definieren, diese Formalisierungen veranschaulichen und physikalisch-industrielle Prozesse organisieren“ (Traue & Pfahl 2020, S. 39), so dass Optimierungsprobleme gelöst werden können. Dieser Zugang erfährt dann einen Übertrag auf personalwirtschaftliche Fragen: „Bei der Übertragung mathematisch-informatischer Optimierungspraktiken auf die Organisation menschlichen Handelns wird ihr ursprünglicher Anwendungsbereich überschritten“ (Traue & Pfahl 2020, S. 39), „aber gleichzeitig Geltungs- und Objektivitätsansprüche

2 Der Begriff ‚Ziel‘ wird in dieser Textpassage nochmal bewusst gewählt, um die Vorstellung eines vermeintlichen Endpunktes hervorzuheben. Folgend wird dann auch ‚Zielgröße‘ genutzt, um die beschriebene prozesshafte Veränderlichkeit des Ziels zu betonen. Zielgrößen betonen das Abhängige und Variable. Handlungsmöglichkeiten ist ein weiterer Begriff, der statt ‚Ziel‘ genutzt wird, um die entsprechenden Anforderungen deutlich zu machen.

aus ihrem Ursprungskontext“ (Traue & Pfahl 2020, S. 40) mitgeführt. Hier verbindet sich die monoperspektivische Ausrichtung mit einem durch die Übertragung ausgelösten Kontextproblem. Aufgrund dessen wird auch der Eigensinn des zu Optimierenden verkannt. Der Einbezug der genannten drei Entitäten in die Darstellung von Optimierung würde mögliche Handlungsspielräume offenlegen (Traue & Pfahl 2020, S. 40) und gleichzeitig die standortgebundene Perspektive, den monoperspektivischen Zugang hin zu einer Multiperspektivität auflösen. Die Wahrnehmung der Relationalität ermöglicht letztlich auch ein Denken aus dem Zwischen heraus (Ebner von Eschenbach 2019).

Die Herausarbeitung der Handlungsmöglichkeiten unter dem Einbezug der drei beteiligten Entitäten dient in einem nächsten Schritt als Heuristik für eine erste Befragung des Bereichs ‚Wissenschaftskommunikation‘.

2. Wissenschaftskommunikation als Optimierungsproblem

Auseinandersetzungen mit der Darstellung von Wissenschaftskommunikation (Stimm 2020) verdeutlichen, dass die Beschreibungen/Darstellungen des Bereichs von einem Abgleich zwischen Ist und Soll aus monoperspektivisch gedacht werden (vgl. auch detailliert Abschnitt 3). Dabei lassen sich verschiedene Zuweisungen ausmachen: Entweder steht der Bereich ‚Wissenschaftskommunikation‘

global gefasst für die optimierenden Akteur*innen, hier verstanden im Sinne der Kommunizierenden, die über verschiedene Personengruppen ausgefüllt werden (u. a. Wissenschaftler*innen, Journalist*innen, Politiker*innen, Wissenschaftsmanager*innen), die auf ein bestimmtes Ziel hin optimieren, jedoch sind in der Beschreibung des Bereichs dabei selten die Einzelpersonen selbst im Blick. Daneben kann ‚Wissenschaftskommunikation‘ selbst als das Zu-Optimierende gefasst werden, weil bestimmte Ziele nicht erreicht werden. Oder ‚Wissenschaftskommunikation‘ wird als Mittel der Optimierung für etwas (übergeordnet gedacht: Gesellschaft) verstanden. Der Bereich kann also im Sinne aller drei Entitäten adressiert werden, selten wird er jedoch – unabhängig an welcher Stelle – in die dargestellte triadische Konzeption eingewoben.

Wenn Wissenschaftskommunikation als Mittel der Optimierung konzipiert wird, sind (bildungs-)politisch³ Ziele definiert: „Wissenschaftskommunikation zeigt auf, welchen Beitrag Wissenschaft und Forschung für die nachhaltige Entwicklung, die Innovationsfähigkeit und die Lebensqualität unserer Gesellschaft leisten. Sie stärkt die Verankerung von Wissenschaft in der Gesellschaft, die Wissenschaftsmündigkeit der Bürgerinnen und Bürger und die Demokratiefähigkeit der Gesellschaft insgesamt“ (BMBF 2019, S. 2).

Die im Zitat benannten Ziele lassen sich auf zwei Ebenen ausbuchstabieren: Es gibt (a) Ziele, die vermeintlich eher aus Perspektive der

³ Darstellungen zum Bereich ‚Wissenschaftskommunikation‘ nehmen ab den 1980er Jahren vor allem (wissenschafts-/bildungs-)politische Initiativen in den Blick, um diesen Bereich zu fassen (Stimm 2020). Mit einem Rückgriff auf die an dieser Stelle aufgeführten Zitate wird deutlich, dass dadurch an dieser Stelle ein Optimierungsproblem identifizierbar scheint.

Öffentlichkeiten⁴ argumentieren (Stichwort: Wissenschaftsmündigkeit), und es gibt (b) Ziele, die vermeintlich die Perspektive der Wissenschaften aufgreifen (Stichwort: Legitimation). Die Ausführungen auf der ersten Ebene (a) greifen entweder auf das Konzept ‚scientific literacy‘⁵, vor allem mit Blick auf naturwissenschaftliche Inhalte, zurück, welche über (Ver-)Messungsverfahren (PISA) erfasst und geprüft werden, oder sie thematisieren die Einstellungen der Bürger*innen gegenüber Wissenschaft und Forschung, die ebenso über (Ver-)Messungsverfahren (Eurobarometer, Wissenschaftsbarometer) kontinuierlich beobachtet werden. Diese (Ver-)Messungsstudien sind dabei eher mit einem Defizitmodell zum wissenschaftlichen Wissen (vgl. Abschnitt 3) verbunden und zeichnen ein ‚verheerendes‘ Bild im Kontext des Konzepts ‚scientific literacy‘ und ein ‚miss- trauisches‘ Bild mit Blick auf Einstellungen zu Wissenschaft und Forschung. Wissenschaftskommunikation sollte zur Erreichung dieses Ziels nun „vor allem die allgemeinverständliche, dialogorientierte Kommunikation und Vermittlung von Forschung und wissenschaftlichen Inhalten an Zielgruppen außerhalb der Wissenschaft“ (BMBF 2019, S. 2) voranbringen.

Auf der zweiten Ebene (b) lässt sich die Zuschreibung einer Notwendigkeit von Legitimationsbegründungen durch Wissenschaft, die über die Wissenschaftskommunikation gleichzeitig auf Glaubwürdigkeit und Ressourcengenerierung abzielt, platzieren. Die Begründungen für Wissenschaftskommunikation nehmen hier das Argument in den Blick, dass Wissenschaft insgesamt eine breite öffentliche Unterstützung für die Ressourcenbereitstellung benötige: „Wissenschaft ist aufgefordert, sich heute mehr denn je zu öffnen, um sich und vor allem den Einsatz der finanziellen Mittel im Verhältnis zur gewonnenen Erkenntnis zu legitimieren“ (Dernbach, Kleinert & Münster 2012, S. 2). Diese Abhängigkeit von gesellschaftlichen Ressourcen führe zu einem Legitimationsdruck, aber auch einer Integritätsfrage, die wiederum Wissenschaftskommunikation einfordern. Sie wird dann „ein Mittel zum Zweck der Selbstvermarktung wissenschaftlicher Einrichtungen“ (Marcinkowski, Kohring, Friedrichsmeier & Fürst 2013, S. 283). Positionierungen der jeweiligen Wissenschaft in einer politischen Arena, aber auch als wirtschaftlicher Faktor der Hochschulen werden vor dem Hintergrund der ausgerufenen Zielstellung durch Kommunikationsprozesse gestützt.

4 In verschiedenen Kommunikationsräumen bilden sich Öffentlichkeiten aus. Mit ‚Öffentlichkeit‘ sind demnach alle Adressat*innen, an die sich in der Wissenschaftskommunikation gewandt werden könnte, sowie alle Personen, die Ansprüche und Bedürfnisse an die Wissenschaften heranzutragen, gemeint. Daher wird der Begriff im entsprechenden Kontext im Plural genutzt, um die Vielfalt von Öffentlichkeit zu betonen.

5 Das US-amerikanische Konzept ‚scientific literacy‘ zielt auf die Fähigkeit ab, „wissenschaftliche Zusammenhänge zu verstehen und sich eine Meinung darüber zu bilden“ (Nolda 1996). Diese Zusammenhänge scheinen nachvollziehbar zu sein, wenn wissenschaftliche Argumente, Zugänge, Konstrukte, aber auch Wissenschaftspolitik verstanden wird. Die Fassung von Verstehen bleibt dabei unspezifisch. Eher wird im Konzept die Aufmerksamkeit darauf gelenkt, dass durch ‚scientific literacy‘ auch politische Teilhabe gestützt werde, da das Verstehen von wissenschaftlichen Inhalten – so die Annahme – ein zentrales Moment von Macht und Herrschaft sei.

Damit einher geht nun die Anforderung, medialen Operationslogiken in der Wissenschaftskommunikation zu folgen. Die Medialisierung nimmt wissenschaftliche Inhalte in den Blick, aber auch Wissenschaften und Wissenschaftler*innen als Produzent*innen dieser Inhalte. Medien werden dafür als „realer“ Repräsentant“ (Weingart 2003, S. 115) von abstrakten Öffentlichkeit(en) gedeutet, die dann genutzt werden können, um vermittelnd⁶ zwischen verschiedenen Bereichen zu kommunizieren. Doch nicht die Kommunikation allein steht im Vordergrund, sondern vor allem knüpft eine Medialisierung an die Legitimationssuche an, die über Aufmerksamkeitsgenerierung unterstützt wird (Dernbach et al. 2012, S. 2). Wissenschaften positionieren sich über diese Form der Wissenschaftskommunikation auf einem Markt⁷, der vor allem geprägt ist durch Aufmerksamkeitsverknappung unter ökonomischem Anspruch. Sie „geraten damit in den Sog der Operationslogiken der Medien, die unverträglich mit ihren eigenen sind“ (Weingart 2005, S. 12). Diese mediale Betrachtung der Wissenschaftskommunikation lässt Wissenschaft entlang von narrativem, zeitlichem und visuellem medialen Gestaltungsanspruch zur Nachricht wer-

den – die mediale Logik unterliegt neben dem Informieren auch der Aufmerksamkeitslenkung (Grande, Jansen, Jarren, Rip, Schimank & Weingart 2013).

In der pointierten Darstellung lassen sich einerseits konkurrierende Ziele erkennen. Im Prozess der Kommunikation wissenschaftlichen Wissens müssen sich die Ver-Mittler*innen entscheiden, welchem Ziel jeweils gefolgt wird. Andererseits wird durch die Fassung eines Ziels suggeriert, dass es einen Endpunkt gibt, der jedoch, wenn wir uns die beschriebenen Ziele vergegenwärtigen, nie erreicht werden kann. Es sich also vielmehr um Zielgrößen handelt, ein andauernder Prozess, der in seiner Komplexität betrachtet werden könnte, um die Relationalität und Handlungsmöglichkeiten herauszuarbeiten (vgl. Abschnitt 1). Denn im Moment ist uns nur das Mittel der Optimierung bekannt (Wissenschaftskommunikation), einige Auseinandersetzungen zu den Optimierenden (Weingart 2005) und wenig Differenzierung zu den/dem Zu-Optimierenden.

In der Beobachtung kann demnach zunächst festgehalten werden, dass es nicht überrascht, dass verschiedene Einsätze zur Wissenschaftskommunikation (vgl. PUS-

⁶ Durch die Nutzung des Bindestrichs wird in bestimmten Präfixkonstruktionen darauf verwiesen, dass ein Wort – abhängig vom Kontext – auch doppeldeutig gelesen werden kann. An dem Beispiel ‚ver-mitteln‘ wird deutlich, dass nicht nur ‚etwas vermittelt wird‘, sondern dass (dann) in der Vermittlung auch jemand/etwas als Mittler*in auftritt. Im hier genutzten Kontext sind es Medien, die eine Mittlerposition einnehmen bzw. denen diese Position zugeschrieben wird.

⁷ Wissenschaften positionieren sich auf einem Markt, bei dem es um Studierendenzahlen, Rankings und Exzellenzcluster geht. Hochschulen und Universitäten sowie Forschungseinrichtungen verstehen sich dann als Unternehmen in einem (inter-) nationalen Wettbewerb, der auch durch politische Strategien geprägt ist (vgl. Kondratjuk in diesem Sonderheft). Eine damit einhergehende strategische Kommunikation zielt auf die Herstellung von Eindeutigkeit und Kausalität ab, die Kommunikation ist in diesem Fall eingebettet in Marktmechanismen: Eigenwerbung wird zum zentralen Ankerpunkt. Es gilt das Dogma der medialen Quote, dabei wird die Differenz zwischen wissenschaftlichen und alltäglichen Wissensstrukturen eingegebenet (Weingart 2005).

Programm, PUSH-Programm, Citizen Science u. A.; Weingart 2005, Wehling & Viehöver 2013) nicht die gewünschten Ziele ‚erreicht‘ haben. All diese (bildungs-/wissenschafts-)politischen Einsätze lassen Wissenschaftskommunikation selbst als Konzept ungeklärt, vielmehr geht es um Initiativen, Formate und Inhalte. Wissenschaftskommunikation wird definiert über ihre Umsetzung; theoretische Rückbindungen und die Klärung der o.g. Entitäten in der Optimierung bleiben peripher. Es ergibt sich dann nicht nur ein Problem im anvisierten Optimierungsprozess (Ziel/e wird/werden nicht erreicht), sondern Probleme liegen auch in der linear konzipierten Interkommunikation. Hier lohnt daher nun im Folgenden ein Schritt zurück, um die Perspektive zu erweitern und sukzessive abzurücken von einer Monoperspektive in den Inanspruchnahmen an Wissenschaftskommunikation, die in der Argumentation immer wieder bedient, aber wenig befragt wird.

3. Wissenschaften zwischen Popularisieren und Kommunizieren

Der im Beitrag gewählte Einsatzpunkt für Wissenschaftskommunikation nimmt zunächst den Übergang vom 19. Jahrhundert

zum 20. Jahrhundert im deutschen Sprachraum in den Blick.⁸ In diesem Übergang, so lässt sich Darstellungen entnehmen (u. a. Daum 2002), verdichten sich die Entwicklungen der Kommunikation von (wissenschaftlichem) Wissen.⁹ In den Fokus rücken Fragen zur Verbreitung des (wissenschaftlichen) Wissens hinein in Öffentlichkeiten, die keine wissenschaftlichen Öffentlichkeiten abbilden. Das heißt, es gibt eine Entwicklung, aus der der Anspruch erwächst, dass es „nicht mehr aus[reicht], Wissen anzuhäufen, in Büchern und Museen zu bewahren, in kleinen Kreisen von Experten oder Einflußreichen zu diskutieren und nur ihnen vorzubehalten“ (Schwarz 2003, S. 221). Die Entwicklungen sind dabei zunächst in den Möglichkeiten der Verbreitung von (wissenschaftlichem) Wissen zu suchen und gleichzeitig entwickeln sich über den formulierten Anspruch ebenso erst Möglichkeiten der Verbreitung.

3.1 Popularisieren

Bleiben wir bei dem Einsatzpunkt des Übergangs vom 19. zum 20. Jahrhundert, denn hier werden die skizzierten Entwicklungen als *Wissenschaftspopularisierung*, die „einen entscheidenden Beitrag in dem Prozeß [leistete], der die Verwissenschaftlichung und Technisierung der Gesellschaft initiierte beziehungsweise vorantrieb“ (Schwarz 2003, S. 222), zusammengefasst. Schwarz (2003) konstatiert

⁸ Neben der Einordnung der Betrachtungen in einen zeitlichen Kontext bedarf es auch der kulturellen Reflexion. Am Beispiel der Wissenschaftspopularisierung macht Schwarz (2003) in ihrer Studie auf differente Entwicklungen in Deutschland und Großbritannien im selben Zeitraum aufmerksam und verweist dabei auf das hohe Maß an Zeitgebundenheit in der Betrachtung.

⁹ Diese Verdichtungen lassen sich auch für andere Zeiten identifizieren, sind dann jedoch durch andere Figuretionen charakterisiert. Beispielsweise sind es im 18. Jahrhundert nicht naturwissenschaftliche und technische Fragen, sondern Popularität bezieht sich hier auf Predigten oder schöngeistige Literatur (Daum 2002, S. 35), im 17. Jahrhundert sind es fiktive naturphilosophische Dialoge (Bauernschmidt 2018, S. 24).

an diesen Prozess anschließend eine enge Verknüpfung zwischen Verbreitung des Wissens und gesellschaftlichem Wandel. Kretschmann (2015) diagnostiziert ergänzend für diesen Übergang, dass aufgrund der Veränderung der Kommunikationszusammenhänge und Möglichkeiten der Verbreitung im Laufe des 19. Jahrhunderts Wissenschaft und Popularität erst *gemeinsam* zunehmend in den Blick geraten (auch Daum 2002).

Für die Verbreitung des Wissens rückt also der Begriff ‚Popularisierung‘ in den Vordergrund. Popularisierung lässt sich anhand zentraler Charakteristika aufspannen, die teilweise in aktuellen Auseinandersetzungen auch zur Abwertung von ‚Popularisierung‘ aufgerufen werden: „Allgemeinverständlichkeit, sachliche und sprachliche Vereinfachung, Zustimmung, Anerkennung oder Anklang bei den Adressaten“ (Schwarz 2003, S. 222), „Dualismus von Wissensproduzenten und -rezipienten, die Wissensasymmetrie zwischen diesen beiden“ (Bauernschmidt 2018, S. 25). Die negative Konnotation von ‚Popularisierung‘ ergibt sich vor allem aus der Zuschreibung der Vereinfachung, die Assoziationen der „Verwässerung“, „Verzerrung“ oder „Verpöbelung“ (Schwarz 2003, S. 222) hervorruft. Diese Zuschreibung steht einerseits der Verbreitung von wissenschaftlichem Wissen durch Wissenschaftler*innen entgegen. Deutlich wird andererseits entlang

der Charakteristika, dass der Wissenschaftspopularisierung eine direktionale, hierarchische Wahrnehmung der Verbreitung von Wissen, hier wäre dann eher von der Idee des Wissenstransfers zu sprechen, als Kommunikationsmodell inhärent ist. Außerhalb von Zuschreibungen meint Popularisierung den Austausch von Wissen zwischen unterschiedlichen Bereichen (Drerup & Keiner 1999). Dennoch ist die Bezugnahme zwischen Wissenschaften und Öffentlichkeiten im Begriff selbst kaum diskutiert. Interessant ist, dass Popularisierung häufig als Synonym für Wissenschaftspopularisierung¹⁰ gedacht wird (Kretschmann 2015), die sich im 19. Jahrhundert vor allem auf naturwissenschaftliches und technisches Wissen bezieht.

Die direktionale Darstellung vermittelt, dass das von einer Person generierte (wissenschaftliche) Wissen über ein Vermittlungsmedium oder über eine*n Vermittler*in, der*die ebenso die das Wissen erarbeitete Person – häufig konzipiert als Mitglied einer „lose gekoppelte[n], jedoch über eine Reihe fundamentaler Normen verbundene *wissenschaftliche Gemeinschaft* oder aber auch eine relativ geschlossene *paradigmengebundene Gemeinschaft von Spezialisten*“ (Bauernschmidt 2018, S. 25; Hervorh. i. O.) – sein kann, an eine unbestimmte Öffentlichkeit, „ein undifferenziertes, nicht näher spezifiziertes, passiv gedachtes und atomisiertes Publikum“

¹⁰ Neben Wissenschaftspopularisierung ist auch der Begriff ‚Wissenspopularisierung‘ Teil der zeithistorischen Gesamtlage. Dabei ist Wissen und Wissenschaft hier eng miteinander verwoben, konkreter: wissenschaftliches Wissen und Handlungswissen (z. B. Vorführung von Experimenten und Aufforderung zu deren individueller Durchführung) oder wissenschaftliches Wissen und täglich angewandtes Herstellungswissen (Verknüpfung von Neuem mit Bekanntem) oder wissenschaftliches Wissen und Alltagswissen (Erklärung von Alltagsphänomenen) (Schwarz 2003, S. 233). Es lässt sich also von Wissenschaftspopularisierung und Wissenspopularisierung für die Popularisierung der Wissenschaften sprechen.

(Bauernschmidt 2018, S. 25) kommuniziert wird. Diese Beschreibung fußt auf eben jenen Annahmen eines *Defizitmodells*, „eine Vorstellung, nach der die Öffentlichkeit eines bestimmten Bildungsniveaus bedürfe, um kompetent an wissenschafts- und technopolitischen Entscheidungen teilnehmen zu können“ (Weingart 2003, S. 117). „Der Öffentlichkeit wird attestiert, „zu wenig über Wissenschaft zu wissen, gar uninformiert oder sogar desinformiert zu sein“ (Bauernschmidt 2018, S. 25). Es gibt also eine ganz bestimmte Vorstellung von Öffentlichkeit, eine Differenzierung findet nicht statt. Häufig wird Popularisierung daher als lineare „Aufklärung von oben“ (Weingart 2003, S. 116) gefasst. Vergessen werden darf demnach nicht, dass auch Machtstrukturen eine Rolle spielen.

Wiederum dieser unspezifischen Öffentlichkeit gegenüber lassen sich Wissenschaftler*innen/Forscher*innen verorten, denen die Generierung wissenschaftlichen Wissens zugeschrieben wird und die dadurch ebenso eine Rolle in der Wissenschaftskommunikation einnehmen. Es entsteht das Bild einer sogenannten ‚Expert*innen-Lai*innen-Kommunikation‘. Diese Darstellung entspricht einem „*diffusionistischen Modell*“ (Daum 2002, S. 26; Hervorh. n. i. O.), welches durch ein angenommenes ‚Wissensgefälle‘ und eine nicht vorhandene Wechselwirkung zwischen den Beteiligten charakterisiert ist. Für Berger und Luckmann (2013 [1969]) jedoch ist die „Situation in modernen, pluralistischen Gesellschaften [...] unvereinbar mit einer universalen Definitionsmacht von Wissensexperten“ (Weiß 2006, S. 13). Es geht demnach zunächst darum, „grundsätzlich anzuerkennen, dass

die Erzeugung wissenschaftlichen Wissens im Rahmen eines dynamischen und ‚vieltimmigen‘ gesellschaftlichen Interaktionsgeflechts stattfindet“ (Wehling & Viehöver 2013, S. 221). Das heißt jedoch nicht, dass alle Akteur*innen den gleichen Einfluss haben.

Mit diesen linearen, einseitigen Top-Down-Modellen – entweder aus Perspektive des Defizitmodells oder des diffusionistischen Modells – wird dabei keineswegs der Komplexität von Popularisierung entsprochen. ‚Popularisierung‘ eröffnet als Konzept eine Perspektive darauf, „dass Wissen durch den Prozess der Popularisierung keineswegs nur vereinfacht oder banalisiert, sondern verwandelt, transformiert und schließlich sogar regelrecht neu konstituiert wird“ (Kretschmann 2015, S. 79). Es lassen sich somit vielschichtige Transformationsprozesse identifizieren, die es ermöglichen, Wissenschaftspopularisierung mit unterschiedlichen Akzenten zu pointieren: ausgehend von der jeweiligen Wissenschaft, von den Vermittler*innen, von den genutzten Techniken und Medien sowie von den heterogenen Adressat*innen (Schwarz 2003). An diesen Akzentsetzungen wird zunächst deutlich, dass es sich um kein einheitliches, technisch durchzuführendes Verfahren handelt, sondern die Perspektive notwendigerweise das Verständnis von Popularisierung bestimmt. Angebote zur Anpassung der o. g. Modelle heben nun darauf ab, Wissensproduktion und Wissensrezeption als zusammenwirkende, sich beeinflussende Bereiche zu denken. Es entstehen hier erste Ideen eines „intermediären Vermittlungsraumes“ (Stimm 2020). Wissenschaftler*innen und Öffentlichkeiten werden zu Akteur*innen in der gemeinsamen Kommunikation, sind

dabei aber durch unterschiedliche Interessen, Bedürfnisse und Gründe geleitet und durch Bedarfe beeinflusst.

3.2 Kommunizieren

Um nicht jede wissenschaftsbezogene Kommunikation als Popularisierung (wohl aufgrund der Zuschreibungen zum Begriff ‚Popularisierung‘) zu fassen, wird versucht, Popularisierung und Kommunikation voneinander abzugrenzen.¹¹ Allein fehlt es dafür an einer konsistenten Fassung von Popularisierung. Stefan Bauernschmidt (2018) schreibt den Begriff eher der wissenschaftshistorischen Forschung zu. Carsten Kretschmann (2015) konstatiert, dass für die Beschreibung von Wissenschaftspopularisierung genutzte „Begriffe und Methoden in mitunter irritierender Weise changieren“ (Kretschmann 2015, S 83). Es lässt sich festhalten, dass Popularisierung durch die Zeiten hinweg unterschiedlich angelegt und damit jeweils historisch kontextualisiert werden muss, adressierte Öffentlichkeiten und eingebrachte Inhalte sind jeweils differenziert auszulegen.

Wissenschaftskommunikation bündelt als Konzept nun verschiedene Zugänge und verweist auf verschiedene Ebenen, so dass jeweils zu klären ist, welche Ebene in den Blick genommen wird, wenn Wissenschaftskommunikation thematisiert wird.

In einem *ersten Zugang* erfolgt die grobe Unterscheidung über externe und interne Wissenschaftskommunikation. Die interne Wissenschaftskommunikation (*scholarly communication*) soll auf die Kommunikation zwischen Wissenschaftler*innen verweisen. Dabei kann die – zwar so besprochene – interne Wissenschaftskommunikation nicht als abgeschlossener Bereich konzipiert werden, sondern eher als durchlässig und fluide. Die externe Wissenschaftskommunikation (*science communication*) nimmt Wissenschaftler*innen in der Kommunikation mit anderen Öffentlichkeiten in den Blick. An dieser Stelle wird schon deutlich, dass es um eine Kommunikation von A – charakterisiert als Wissenschaftler*innen – nach B – verstanden als unspezifische Öffentlichkeit (vgl. Abschnitt 2.1) – geht, unterstrichen wird dies dadurch, dass die Kommunikation über die Zielstellungen der Wissenschaft definiert wird (Weitze & Heckl 2016, S. 20–21). Wiederum wird für die Kommunikation mit Öffentlichkeiten außerhalb der Wissenschaft ein lineares Modell entworfen (Hagenhoff, Seidenfaden, Ortelbach & Schumann 2007, S. 5). Bauernschmidt (2018) zeichnet das Bild einer „Kaskade“. Die Kommunikation erhält hier die Funktion von *Transmission* und erfüllt demnach eher massenmediale Anforderungen (Bauernschmidt 2018, S. 26).

Querliegend zu der Unterscheidung zwischen externer und interner Wissenschaftskommunikation

¹¹ Ein anderes Begriffsangebot ist das der Öffentlichen Wissenschaft (Bauernschmidt 2018, S. 28). Bauernschmidt (2018) spricht hier von „Hybridgemeinschaften“, die in einem „auf Konsens abzielenden Diskurs auf Augenhöhe“ zusammenkommen (S. 30). Unklar bleibt dabei, warum wiederum eine Zielstellung mit Blick auf Konsens betont wird. Das Zusammenkommen soll nicht mehr Wissensdefizite fokussieren, sondern eher Einstellungen der Beteiligten, wobei wiederum eine einseitige Blickrichtung eingenommen wird, wenn es um die „negativen Einstellungen gegenüber der Wissenschaft“ (Bauernschmidt 2018, S. 31) geht. Aus einer anderen Perspektive wird argumentiert, dass Öffentliche Wissenschaft auf die Initiative der Öffentlichkeit abhebt (Weitze & Heckl 2016, S. 8–9).

nikation lassen sich in einem *zweiten Zugang* die von Beatrice Dernbach, Christian Kleiner und Herbert Mündler (2012) benannten Ebenen der Wissenschaftskommunikation einbringen. Auch hier wird die Perspektive ‚aus der Wissenschaft‘ heraus eingenommen. Es handelt sich also um eine lineare Blickrichtung: auf der Makroebene „werden Funktionen und Leistungen des Gesamtsystems [‚Wissenschaft‘] für die Gesellschaft kommuniziert“, auf der Mesoebene werden die „Leistungen und Aufgaben [wissenschaftlicher Einrichtungen] konkret mit Blick auf die Anwendungsorientierung politischer und wirtschaftlicher Prozesse und Entscheidungen kommuniziert“, auf der Mikroebene kommt der*die einzelne Wissenschaftler*in in den Blick, der*die Projektergebnisse kommuniziert (Dernbach et al. 2012, S. 3). Von der jeweiligen Ebene ausgehend wird *für* etwas Anderes kommuniziert, sozusagen einen anvisierten, unspezifischen Punkt B. Das Für lässt sich hier als Mehrwert lesen, der der Legitimationssuche entspricht.

Einen immer noch aktuellen Bezugspunkt in Auseinandersetzungen zur Wissenschaftskommunikation – disziplinübergreifend, aber eben auch aus der kommunikationswissenschaftlichen Forschung zur Wissenschaftskommunikation selbst heraus eingebracht – stellt im *dritten Zugang* die Definition von Terry Burns, John O’Connor und Susan Stocklmayer (2003) zur externen Wissenschaftskommunikation dar: „SCIENCE COMMUNICATION (SciCom) may be defined as the use of appropriate skills, media, activities, and dialogue to produce one or more of the following personal responses to science [...]: Awareness, including familia-

rity with new aspects of science[.] Enjoyment or other affective responses [...], Interest, as evidenced by voluntary involvement with science or its communication[.] Opinions, the forming, reforming, or confirming of science-related attitudes[.] Understanding of science, its content, process, and social factors“ (Burns et al. 2003, S. 191; Hervorh. i. O. im Fettdruck). Diese Definition fokussiert in einem ersten Zugang die Mittel der Wissenschaftskommunikation, die dazu eingesetzt werden, bestimmte Ziele zu erreichen. Die Zielbestimmung wird dabei wiederum an eine unbestimmte Form der Wissenschaftskommunikation herangetragen, ohne Einbezug der Beteiligten und einem Verständnis von Wissenschaftskommunikation selbst. Im Gegensatz zu den beiden vorherigen Zugängen fehlt somit die Zuschreibung der Beteiligten, dennoch ist es aufgrund der Zielsetzung zur Wissenschaftskommunikation möglich, einen linearen Prozess in der Kommunikation zu identifizieren. An diesem Punkt der Zielbestimmung von Wissenschaftskommunikation bleibt die Gesamtauseinandersetzung dann stehen (u. a. Bauernschmidt 2018, S. 35).

Wissenschaftskommunikation changiert somit zwischen übergreifendem, umfassendem Begriffscontainer und spezifischen Zielzuschreibungen. Alle drei hier aufgezeigten Zugänge stehen nebeneinander und unterstreichen weiterhin die einseitige Betrachtung der Kommunikationsbeschreibung von A zu B mit verschiedenen Akzentuierungen auf spezifische Ziele. Das heißt, mehr oder weniger explizit ist auch jeweils nur eine der Entitäten im Blick, hier die Wissenschaftskommunikation als Mittel der Optimierung, weniger die

Optimierenden (für Wissenschaftler*innen wird diese Rolle gesetzt) und das/die Zu-Optimierenden (die als unspezifische Öffentlichkeit – wenn überhaupt – gefasst werden). Aufgrund der Fokussierung auf Ziele, Mittel und Beteiligte der Wissenschaftskommunikation klären die Zugänge ebenso nicht, was nun überhaupt Wissenschaftskommunikation als Konzept meint.

3.3 Problematisieren

Mit Blick auf die Ausführungen zur Wissenschaftspopularisierung und Wissenschaftskommunikation lässt sich zunächst festhalten, dass sowohl Wissenschaftspopularisierung als auch Wissenschaftskommunikation in den aktuellen Auseinandersetzungen zur konzeptionellen Beschreibungssuche für das Phänomen der Kommunikation von wissenschaftlichem Wissen nebeneinander zu lesen sind: steht Wissenschaftspopularisierung für zeitdiagnostische Herausforderungen, verweist Wissenschaftskommunikation vielmehr auf Formate. Beide bieten eine Etikettierung an, die jedoch das zentrale Problem der fehlenden Fassung der Kommunikation von wissenschaftlichem Wissen nicht löst.

Mit Rückgriff auf die Ausführungen in Abschnitt 1 wurde herausgearbeitet, dass es in der Auseinandersetzung um die Kommunikation von wissenschaftlichem Wissen verschiedene parallel aufgerufene Ziele gibt, die für die Kommunikation zunächst eine Entscheidung zwischen den Handlungsmöglichkeiten einfordern. Mit der Darstellung von Wissenschaftspopularisierung und Wissenschaftskommunikation lässt sich jedoch ergänzen, dass es scheinbar eine ‚Wirkungsvermutung‘ zwischen den beschriebenen Zielen

gibt, die bis in die aktuellen Zugänge hinein beobachtet werden kann (vgl. Abschnitt 2.2): „Man nahm an, dass das mangelnde Wissen der Bevölkerung über Wissenschaft kausal mit deren Akzeptanzdefizit zusammenhänge“ (Schäfer, Kristiansen & Bonfadelli 2015, S. 18). Das heißt im heutigen Diskurs, dass ‚scientific literacy‘ und Einstellungen der Bürger*innen gegenüber Wissenschaften und Forschung vermeintlich direkte Auswirkungen auf Legitimation und Ressourcen der Wissenschaften hätten. Diesen Kurzschluss bilden die Konzepte in ihren Zugängen – wenn auch implizit – weiterhin ab.

Zwei Anregungen sind an dieser Stelle interessant, über welche sich verständigert werden sollte, wenn die Kommunikation von wissenschaftlichem Wissen ernst genommen wird und es nicht nur um Teilnehmer*innenzahlen und Vermarktung geht (vgl. Abschnitt 2):

- Liegt der Diskussion eine „epistemozentrische Illusion“ von Öffentlichkeit“ (Thompson 2020, S. 41–42) zugrunde? Die Akteure und Akteur*innen im Feld der Kommunikation von wissenschaftlichem Wissen unterliegen womöglich dem Fehlschluss, dass sich in den Öffentlichkeiten dieselben Fragen gestellt werden, wie sie sich jeweils in den Wissenschaften stellen. Der/Die Einzelne, spezifische Öffentlichkeiten – so auch die Kritik von Thompson (2020) – wird/werden dadurch aus dem Blick verloren. Hier ließen sich daher die in Abschnitt 1 formulierten Gedanken (Traue & Pfahl 2020) anschließen und es gilt zu fragen: Wer ist die jeweils über Wissenschaftskommunikation zu adressierende Öffentlichkeit vor dem Hintergrund von Öffentlichkeiten? Wer

wird, wenn Wissenschaftskommunikation das Mittel der Optimierung ist, als Zu-Optimierende gefasst?

- Welche Verhältnisbestimmung zwischen wissenschaftlichem Wissen und weiteren Strukturen des Wissens wird in den Konzepten entworfen? Wenn immer noch davon ausgegangen wird, dass „Wissenschaft aber das beste Wissen, das Individuen, Institutionen und Gesellschaften als Entscheidungsgrundlage zugänglich ist (Fischhoff & Scheufele 2013: 14031) [,] (produziert)“ (Schäfer et al. 2015, S. 11–12), dann verwundert die lineare Ausrichtung der Modelle in Abschnitt 2.1 und Abschnitt 2.2 nicht. In den Fokus sollte die Wahrnehmung der vielfältigen Orte des Wissens und die Wahrnehmung verschiedener Wissensstrukturen treten, um somit auch die Linearität der Kommunikation von wissenschaftlichem Wissen aufzulösen und transformatorische Prozesse in der Kommunikation von Wissen wahrzunehmen. Hier ergibt sich dann die Frage nach dem Zusammenwirken der Wissensstrukturen und der Ausbildung des Neuen.

Die folgenden Ausführungen bieten eine erwachsenbildungswissenschaftliche Perspektive auf das Phänomen der Kommunikation von wissenschaftlichem Wissen an. Diese Perspektive versteht sich als Problematisierung der bisher über Problemgenerierung herausgearbeiteten Punkte aus Abschnitt 2 und Abschnitt 3.

4. Erwachsenenbildung als Angebot zur Perspektivierung

Für die erwachsenbildungswissenschaftliche Perspektive lässt sich in einer ersten Gesamtschau festhalten, dass theoretische sowie empirische Auseinandersetzungen zur Popularisierung und Kommunikation von wissenschaftlichem Wissen zwar konstant, aber nur am Rand aufscheinen (Schulenberg 1975; Strzelewicz 1986; Zdarzil 1986; Taschwer 1996; Drerup 1999; Hof 1999; Conein, Schrader & Stadler 2004; Faulstich 2006; Faulstich und Trumann 2016; Stifter 2016, Stimm 2020)¹². Abgegrenzt von der Auffassung eines Dualismus von ‚Produktion hier‘ und ‚Rezeption da‘ in den dargestellten Modellen (vgl. Abschnitt 3) kann Popularisierung und Kommunikation von wissenschaftlichem Wissen als ein Aufgabenfeld der Erwachsenenbildung beschrieben werden (Strzelewicz 1986).

Die Idee der Re-Information verfolgt nun den Gedanken der Multiperspektivität im pädagogischen Verständnis von Optimierung und rückt damit auch spezifischer Adressat*innen mit in das Blickfeld (Traue & Pfahl 2020). Traue und Pfahl (2020) beschreiben Multiperspektivität als relationale Verhältnisbestimmung zwischen den Optimierenden, dem zu Optimierenden und den Mitteln der Optimierung (vgl. Abschnitt 1). Mittel der Optimierung war in der bisherigen Darstellung der Bereich ‚Wissenschaftskommunikation‘

¹² Für die Verweise sind vor allem jene Jahre im Blick, in denen sich verstärkt auch in anderen Disziplinen mit der Kommunikation von wissenschaftlichem Wissen und/oder vor allem dem Bereich ‚Wissenschaftskommunikation‘ auseinander gesetzt wurde. Weiterführende Perspektiven aus der erwachsenbildungswissenschaft heraus führen darüber hinaus zur Universitätsausdehnungsbewegung seit Ende des 19. Jahrhunderts (Krüger 1982).

(vgl. Abschnitt 2 und Abschnitt 3). Dessen Aufgliederung in Popularisierung und Kommunikation von wissenschaftlichem Wissen verdeutlichte die Fokussierung auf lineare Transferprozesse hin zu bestimmten Zielen und hin zu einer unspezifischen Öffentlichkeit (vgl. Abschnitt 3). Wissenschaftskommunikation ist somit das Mittel der Optimierung, ohne zu klären, wer die Optimierenden und die Zu-Optimierenden sind und auf Basis dieser relationalen Betrachtung Handlungsmöglichkeiten (Zielgrößen) zu bestimmen und weniger direktionale Ziele vorzugeben. Gleichzeitig bleibt das Mittel selbst bei all den offenen Fragen diffus und unbestimmt.

Die Ausführungen greifen daher auf die pädagogische Figur von Vermitteln und Aneignen zurück (Kade 2005; Kade & Seitter 2007a, 2007b): Vermitteln betont zunächst einen Ausgangspunkt erwachsenenpädagogischer Betrachtungen und hier den zentralen Handlungsstrang. Gleichzeitig referiert Vermitteln als Begriffsgrundlage auf die lineare Ausgestaltung der Formate der Wissenschaftskommunikation, die Wissenschaftskommunikation aus der Vermittlungsperspektive beschreiben (Stimm 2020). Sie lassen dabei die Anforderungen an eine (erwachsenen-)pädagogische Fundierung des Vermittelns unreflektiert und den Aneignungsbezug im Sinne eines (erwachsenen-)pädagogischen Verständnisses ganz außer Acht: Es geht darum, zwischen Lernenden und Lerngegenstand unter dem Anspruch einer erweiterten individuellen Weltverfügung zu vermitteln (Haberzeth 2010), die Distanz

zwischen Lernenden und Lerninhalt zu überbrücken und demnach die Aneignung von Inhalten zu unterstützen.¹³

Ver-Mitteln unterliegt gleichzeitig der zentralen Herausforderung, dass Teilnehmer*innen im Prozess der Vermittlung mit Deutungsproblemen konfrontiert sind und zwischen Handlungsalternativen selbst gewählt werden muss. Hier können Unsicherheiten durch die Handlungsalternativen auftreten (auch Dewe 1988). Ver-Mittlung wird daher als „doppeltes Thematisierungsproblem“ begriffen (Haberzeth 2010). Gleichzeitig geht es nicht darum, dass „zwischen zwei unterschiedlichen, selbstständigen Typen von Wissen vermittel[t wird], ohne daß der eine Typ der dominante ist“ (Dewe 1988, S. 154), womit ebenso an die Frage der Verhältnisbestimmung von Wissensstrukturen angeschlossen wird.

Aufgrund dieser Herausforderungen im Vermitteln ist auch die Aneignung mit in den Blick zu nehmen. Kade (2005) identifiziert Grundformen der Kommunikation von Wissen im Sinne eines Umgangs mit Wissen als sozialen Prozess zwischen Vermitteln und Aneignen:

- In der informativen Vermittlung von Wissen wird Aneignung in der Kommunikation nicht als Problem reflektiert, sondern im Fokus steht die Vermittlung. Die Aneignung des Wissens bleibt in Vorträgen und Gesprächen den Zuhörenden, Zuschauenden, Lesenden oder Teilnehmenden überlassen. Es geht hier um ein Mitteilen.

¹³ Diese Ausführungen lassen sich natürlich einerseits nur an organisierte Formate anlegen und nehmen an dieser Stelle andererseits nicht jene Personen in den Blick, die wissenschaftliches Wissen leugnen und/oder sich ‚alternative‘ Inhalte aneignen. Diese Punkte eröffnen weitere Perspektive auf die Problematisierung der Kommunikation wissenschaftlichen Wissens.

- In der aneignungsreflektierenden Kommunikation von Wissen wird Aneignung in der Kommunikation beobachtet, im Fokus stehen Mitteilung und Verstehen statt Information. Die Vermittelnden interessieren sich für Fragen der Aneignung. Veränderungen der Person werden dabei zwar impliziert, aber nicht in der Kommunikation aufgegriffen.
- In der pädagogischen Kommunikation von Wissen hingegen werden Veränderungen im Zusammenhang mit der Aneignung kommuniziert, so dass neben der Aneignungserwartung auch eine Veränderungserwartung impliziert wird, für die sich die Vermittelnden interessieren. Es wird jedoch auch deutlich, dass die Adressat*innen der Kommunikation in einer Defizitkonstruktion verhaftet bleiben.

Deutlich wird, dass in allen Kommunikationsformen des Wissens Aneignung eine spezifische Rolle spielt. Dabei sei zu bedenken, dass die Eröffnung von Aneignungsmöglichkeiten nicht automatisch eine Aussage über das Angeeignete selbst trifft, auch wenn Vermitteln als Ziel das Gelingen der Aneignung thematisiert. Die Unterstellung eines Ursache-Wirkungs-Schemas greift hier zu kurz, deutlich hervorgehoben wird die soziale Einbettung und die Partizipation der Lernenden in der Gestaltung der Wissensaneignung.

Es ist demnach nicht mehr allein von einer Wissensvermittlung zu sprechen, da diese einerseits nicht als responsives Modell zu charakterisieren ist, andererseits aber auch die spezifische Bedeutung der Aneignung aus dem Blick gerät. Aneignung des Wissens ist demnach neben Vermittlung des Wissens in das Zentrum der Betrachtungen zu rücken

(Dinkelaker & Kade 2011). In der Ausdifferenzierung der Kommunikation von Wissen entfalten diese beiden zusammenhängenden Blickrichtungen Relevanz, um die Akteur*innen in Relation zu begreifen und einen Transformationsprozess im Übergang beschreiben zu können. Dieser Übergang ist dabei nicht als linearer Verlauf zu denken, sondern in der Relationalität bildet sich ein Da-Zwischen aus, welches es spezifischer zu bestimmen gilt (Stimm 2020). In dieser spezifischen Bestimmung liegt auch der Moment, dass Mittel der Optimierung (hier noch: Wissenschaftskommunikation) anders zu fassen.

Aus Sicht der Erwachsenenbildung lässt sich für den Übergang das Da-Zwischen grundlegend annehmen: „In Lernprozessen bewegen sich Lernende [...] nicht einfach von einem Nicht-Wissen zu einem Wissen, von einem Nicht-Können zu einem Können, sondern in einem Zwischenraum, der nach allen Richtungen durch Wissen *und* Nicht-Wissen, Können *und* Nicht-Können begrenzt wird. [...] Der transformatorische Prozess ist [...] dadurch bestimmt, dass an einem Bekannten etwas Unbekanntes erfahren wird und Unbekanntes sich in bestimmten Aspekten als zum Teil schon bekannt erweist“ (Benner 2005, S. 8–9 zit. in von Felden 2014, S. 69; Hervorh. i. O.). Diesem dargestellten Zwischenraum lässt sich eine Produktivität zuschreiben, indem er es ermöglicht, Vertrautes infrage zu stellen und die Wahrnehmung herausfordert. Durch die damit einhergehende Erfahrung von Widerständigkeit, Neugierde und Experimentierfreudigkeit werden Konfrontationen sichtbar, die dazu anregen, Inhalte, Erfahrungen und Deutungen loszulassen, Standpunkte zu hinterfragen, irritiert

zu sein und Möglichkeiten zu erschließen (Seitz 1996). Die Aneignung selbst wird dann zur Anverwandlung, über die Aneignung ‚verwandle‘ ich mich selbst (Metamorphose), denn der Aneignung ist ein überschreitendes Moment inhärent, wodurch sie sich selbst transformiert und erneuert.

Für die Popularisierung und Kommunikation von Wissenschaft ergibt sich daraus zunächst die Frage nach der Ausrichtung, um damit einhergehend zu klären, wer in dieser Ausrichtung jeweils der*die Optimierende, das/die Zu-Optimierende/n und die Mittel der Optimierung sind. Über diese relationale Multiperspektive kommen somit auch die jeweiligen Öffentlichkeiten oder Teilnehmer*innen an Formaten der Wissenschaftskommunikation zunehmend in den Blick. In der Annahme der Ausbildung eines Zwischenraumes zwischen den in der Multiperspektivität beschriebenen Entitäten lässt sich dann weiterführend die Frage anbringen, ob wissenschaftliches Wissen überhaupt im bisher konzipierten Sinne vermittelbar ist oder ob sich hier nicht vielmehr etwas Anderes, hier noch begrifflich Diffuses, was wir unter der jetzigen Perspektive noch nicht bestimmen können, im Zwischenraum ausbildet.

... auf stürmischer See

Im Abschluss bleibt der Rückgriff auf die in der Einführung genutzten Metaphern: Die (bildungs-/wissenschafts-)politischen und kommunikationswissenschaftlichen Diskurse rund um den Bereich ‚Wissenschaftskommunikation‘ verschaffen ihm eine Schlagseite,

eine spezifische Kippbewegung, die monoperspektivisch ausgelegt ist. Dieser Monoperspektive ist gleichzeitig ein lineares Kommunikationsverständnis inhärent, welches auf bestimmte Ziele hin fokussiert. Weiterführend scheint jedoch vielmehr eine relationale Multiperspektivität Möglichkeiten zu eröffnen, das Mittel der Optimierung (Wissenschaftskommunikation) in den Zusammenhängen mit den Optimierenden und dem/den Zu-Optimierenden zu konzeptualisieren und darüber die verschiedenen Handlungsmöglichkeiten in den Blick zu bekommen. Die Komplexität und damit Herausforderung, der Kippbewegung entgegen zu wirken, liegt in eben jener relationalen Multiperspektivität, die sich nur aus einem Da-Zwischen erschließen lässt.

Literatur

- Bauernschmidt, S. (2018). Öffentliche Wissenschaft, Wissenschaftskommunikation & Co. Zur Kartierung zentraler Begriffe in der Wissenschaftskommunikationswissenschaft. In S. Selke & A. Treibel (Hrsg.), *Öffentliche Gesellschaftswissenschaften. Grundlagen, Anwendungsfelder und neue Perspektiven* (S. 21-42). Wiesbaden: Springer VS.
- Bellmann, J., Caruso, M. & Kleinau, E. (2020). Optimierung in Bildung und Erziehung. Einleitende Thesen in dem Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66 (1), 1–6.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (2013 [1969]). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuch Verlag.

- Bröckling, U. (2007). *Das unternehmerische Selbst: Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bröckling, U. (2020). *Optimierung, Preparedness, Priorisierung. Soziologische Bemerkungen zu drei Schlüsselbegriffen der Gegenwart*. Verfügbar unter: <https://www.sozio-polis.de/optimierung-preparedness-priorisierung.html> [09.04.2021].
- BMBF = Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019). *Grundsatzpapier des Bundesministeriums für Bildung und Forschung zur Wissenschaftskommunikation*. Berlin: BMBF.
- Burns, T. W., O'Connor, J. & Stocklmayer, S. (2003). Science Communication: A Contemporary Definition. *Public Understanding of Science*, 12 (2), 183–202.
- Conein, S., Schrader, J. & Stadler, M. (Hrsg.) (2004). *Erwachsenenbildung und die Popularisierung von Wissenschaft. Probleme und Perspektiven bei der Vermittlung von Mathematik, Naturwissenschaften und Technik*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Daum, A. W. (2002). *Wissenschaftspopularisierung im 19. Jahrhundert. Bürgerliche Kultur, naturwissenschaftliche Bildung und die deutsche Öffentlichkeit, 1848-1914*. München: R. Oldenbourg Verlag.
- Dernbach, B., Kleinert, C. & Münden, H. (2012). Einleitung: Die drei Ebenen der Wissenschaftskommunikation. In B. Dernbach, C. Kleinert & H. Münden (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftskommunikation* (S. 1–15). Wiesbaden: Springer VS.
- Dewe, B. (1988). *Wissensverwendung in der Fort- und Weiterbildung: zur Transformation wissenschaftlicher Informationen in Praxisdeutungen*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Dinkelaker, J. & Kade, J. (2011). Wissensvermittlung und Aneignungsorientierung – Antworten der Erwachsenenbildung/Weiterbildung auf den gesellschaftlichen Wandel des Umgangs mit Wissen und Nicht-Wissen. *REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 34 (2), 24–34.
- Drerup, H. (1999). Popularisierung und wissenschaftliches Wissen – zur Kritik kanonisierter Sichtweisen. In H. Drerup & E. Keiner (Hrsg.), *Popularisierung wissenschaftlichen Wissen in pädagogischen Feldern* (S. 27–50). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Drerup, H. & Keiner, E. (Hrsg.) (1999). *Popularisierung wissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Feldern*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Ebner von Eschenbach, M. (2019). *Relational Reframe. Einsatz einer relationalen Perspektive auf Migration in der Erwachsenenbildungsforschung*. Weilerswist: Velbrück.
- Faulstich, P. (2006). Öffentliche Wissenschaft. In P. Faulstich (Hrsg.), *Öffentliche Wissenschaft. Neue Perspektiven der Vermittlung in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 11–32). Bielefeld: transcript.
- Faulstich, P. & Trumann, J. (2016). Wissensvermittlung, Popularisierung und kollektive Wissensproduktion. *Magazin erwachsenenbildung.at*, (27), 02-1–02-11. Verfügbar unter: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/16-27/meb16-27.pdf> [08.04.2017].
- Felden, H. von (2014). Transformationen in Lern- und Bildungsprozessen und Transitionen in Übergängen. In H. von Felden,

- O. Schäffter & H. Schicke (Hrsg.), *Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen* (S. 61–84). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Forster, E. (2020). Die brüchige Welt der Optimierung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66 (1), 15–20.
- Grande, E., Jansen, D., Jarren, O., Rip, A., Schimank, U. & Weingart, P. (Hrsg.) (2013). *Neue Governance der Wissenschaft. Reorganisation – externe Anforderungen – Medialisierung*. Bielefeld: transcript.
- Haberzeth, E. (2010). *Thematisierungsstrategien im Vermittlungsprozess. Empirische Analyse zum Umgang mit Wissen im Planungsprozess von Weiterbildungsangeboten*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hagenhoff, S., Seidenfaden, L., Ortelbach, B. & Schumann, M. (2007). *Neue Formen der Wissenschaftskommunikation. Eine Fallstudienuntersuchung*. Göttingen: Universitätsverlag.
- Hof, C. (1999). Zur Konstruktion von Wissen im Popularisierungsprozeß. Historische Erkundigungen zur Volksbildung des 19. Jahrhunderts. In H. Drerup & E. Keiner (Hrsg.), *Popularisierung wissenschaftlichen Wissen in pädagogischen Feldern* (S. 147–156). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Kade, J. (2005). Wissen und Zertifikate. Erwachsenenbildung/Weiterbildung als Wissenskommunikation. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51 (4), 498–512.
- Kade, J. & Seitter, W. (Hrsg.) (2007a). *Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen. Bd. 1: Pädagogische Kommunikation*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Kade, J. & Seitter, W. (Hrsg.) (2007b). *Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen. Bd. 2: Pädagogisches Wissen*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Kretschmann, C. (2015). Wissenschaftspopularisierung – Ansätze und Konzepte. In B. Hüppauf & P. Weingart (Hrsg.), *Frosch und Frankenstein. Bilder als Medium der Popularisierung von Wissenschaft* (S. 79–90). Bielefeld: transcript.
- Krüger, W. (1982). *Wissenschaft, Hochschule und Erwachsenenbildung*. Braunschweig: Westermann.
- Mannheim, K. (1964). *Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk* (hrsg. von Kurt H. Wolff). Berlin: Hermann Luchterhand Verlag.
- Marcinkowski, F., Kohring, M., Friedrichsmeier, A. & Fürst, S. (2013). Neue Governance und die Öffentlichkeit der Hochschulen. In E. Grande, D. Jansen, O. Jarren, A. Rip, U. Schimank & P. Weingart (Hrsg.), *Neue Governance der Wissenschaft. Reorganisation – externe Anforderungen – Medialisierung* (S. 257–288). Bielefeld: transcript.
- Nolda, S. (1996). >Vulgarisation scientifique< und >scientific literacy<: Vermittlung wissenschaftlichen Wissens als soziales Phänomen und als andragogische Aufgabe. In S. Nolda (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in der Wissensgesellschaft* (S. 100–119). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Rucker, T. (2014). Erkenntnisfortschritt durch Problematisierung. Oder: Über das Verhältnis von ‚Bildung‘ und ‚Subjektivierung‘. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60 (6), 908–925.
- Schäfer, M. S., Kristiansen, S. & Bonfadelli, H. (2015). Wissenschaftskommunikation im

- Wandel. Relevanz, Entwicklung und Herausforderungen des Forschungsfeldes. In M. Schäfer, S. Kristiansen & H. Bonfadelli (Hrsg.), *Wissenschaftskommunikation im Wandel* (S. 10–43). Magdeburg: Herbert von Halem Verlag.
- Schulenberg, W. (1975). Zu den Problemen der Wissensvermittlung bei Erwachsenen. In W. Schulenberg (Hrsg.), *Transformationsprobleme der Weiterbildung* (S. 19–35). Braunschweig: Georg Westermann Verlag.
- Schwarz, A. (2003). Bilden, überzeugen, unterhalten: Wissenschaftspopularisierung und Wissenskultur im 19. Jahrhundert. In C. Kretschmann (Hrsg.), *Wissenspopularisierung. Konzepte der Wissensverbreitung im Wandel* (S. 221–234). Berlin: Akademie Verlag.
- Seitz, H. (1996). *Räume im Dazwischen. Bewegung, Spiel und Inszenierung im Kontext ästhetischer Theorie und Praxis. Grundlegung einer Bewegungsästhetik*. Essen: Klartext.
- Stifter, C. (2016). Universität und Volksbildung. Anmerkungen zu einem spannungsreichen Verhältnis. *Magazin erwachsenenbildung.at*, (27), 03-1–03-10. Verfügbar unter: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/16-27/meb16-27>. [29. 08. 2019].
- Stimm, M. (2020). *Science Slam. Ein Format der Wissenschaftskommunikation aus erwachsenenpädagogischer Perspektive*. Bielefeld: transcript.
- Strzelewicz, W. (1986). Popularisierung in der Erwachsenenbildung als soziokulturelles Problem. In H. Ruprecht & G.-H. Sitzmann (Hrsg.), *Erwachsenenbildung als Wissenschaft. Bd. 14: Das Prinzip der Popularisierung als grundlagentheoretisches Problem der Erwachsenenbildung* (S. 19–41). Weltenburg: Weltenburger Akademie.
- Taschwer, K. (1996). Wissen über Wissenschaft. Chancen und Grenzen der Popularisierung von Wissenschaft in der Erwachsenenbildung. In S. Nolda (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in der Wissensgesellschaft* (S. 65–99). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Thompson, C. (2020). „Science, not silence“. Die Öffentlichkeit der Universität an ihren Grenzen. In I. van Ackeren, H. Bremer, F. Kessl, H.-C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, D. Klein & U. Salaschek (Hrsg.), *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 33–44). Opladen et al.: Verlag Barbara Budrich.
- Traue, B. & Pfahl, L. (2020). Multiperspektivische Optimierung. Umriss eines eigenständigen Optimierungskonzepts in den Bildungswissenschaften und der Sozialen Arbeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66 (1), 36–46.
- Vater, S. (2019). Neoliberale Subjektivität. Sei du! *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 2 (2), 23–32.
- Wehling, P. & Viehöver, W. (2013). Uneingeladene Partizipation der Zivilgesellschaft. Ein kreatives Element der Governance von Wissenschaft. In E. Grande, D. Jansen, O. Jarren, A. Rip, U. Schimank & P. Weingart (Hrsg.), *Neue Governance der Wissenschaft. Reorganisation – externe Anforderungen – Medialisierung* (S. 213–234). Bielefeld: transcript.
- Weingart, P. (2003). *Wissenschaftssoziologie*. Bielefeld: transcript.
- Weingart, P. (2005). *Die Wissenschaft der Öffentlichkeit. Essays zum Verhältnis von*

Wissenschaft, Medien und Öffentlichkeit.

Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Weitze, M.-D. & Heckl, W. M. (2016). Eine kurze Geschichte der Wissenschaftskommunikation. In M.-D. Weitze & W. M. Heckl (Hrsg.), *Wissenschaftskommunikation – Schlüsselideen, Akteure, Fallbeispiele* (S. 1–21). Berlin & Heidelberg: Springer Spektrum.

Weiß, J. (2006). Wissenselite. In D. Tänzler, H. Knoblauch & H.-G. Soeffner (Hrsg.), *Zur Kritik der Wissensgesellschaft* (S. 13–29). Konstanz: UVK.

Zdarzil, H. (1986). Prinzipien der Popularisierung. In H. Ruprecht & G.-H. Sitzmann (Hrsg.), *Erwachsenenbildung als Wissenschaft. Bd. 14: Das Prinzip der Popularisierung als grundlagentheoretisches Problem der Erwachsenenbildung* (S. 79–84). Abensberg: Weltenburger Akademie.

Maria Stimm, Dr.ⁱⁿ, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung des Instituts für Pädagogik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Forschungsschwerpunkte: Lernen Erwachsener in der Klimakrise, Programme und Angebote sowie Planungshandeln, Volkshochschulen in der Weimarer Zeit, Positionen von Frauen in der Historiografie der Erwachsenenbildung.

✉ maria.stimm@paedagogik.uni-halle.de

Partizipative Forschung als partizipativer Gestaltungsraum von Welt

Jana Trumann

Zusammenfassung

Die Replik diskutiert ausgehend von der von Maria Stimm konstatierten einseitigen Ausrichtung der Wissenschaftskommunikation und der Anregung zur Eröffnung eines diskursiven Zwischenraums Möglichkeiten einer solchen dialogischen Praxis durch partizipative Forschungsansätze und plädiert für den Mut, dafür gegenwärtige Spielregeln des etablierten wissenschaftlichen Feldes und deren Förderpraxen kritisch zu hinterfragen.

Wissenschaftskommunikation · partizipative Forschung · Partizipation · Erwachsenenbildung · gegenseitiges Lernen

Partizipative Forschung als partizipativer Gestaltungsraum von Welt

Jana Trumann

1. Kritische Würdigung und gedankliche Anknüpfungspunkte

Gegenwärtige Facetten der Wissenschaftskommunikation und deren Optimierungstendenzen werden von Maria Stimm (2023) in ihrem Beitrag „Zur Schlagseite der Optimierung – Eine erwachsenenpädagogische Re-Information der Wissenschaftskommunikation“ kritisch beleuchtet. Es wird problematisiert, dass ein einseitiges Verständnis von Optimierung vorliegt. So werde das Optimierende oftmals ausschließlich aus Perspektive der Optimierenden in den Blick genommen und der Kontext und Eigensinn des zu Optimierenden nicht beachtet (Stimm 2023, S. 68). Unterstützt werde diese Ausrichtung u. a. durch die marktförmige und ökonomisierte Gestaltung von Wissenschaftskommunikation (Stimm 2023, S. 70). Die Verbreitung wissenschaftlichen Wissens erfolge mehrheitlich aus einer Top-Down-Perspektive, als Aufklärung von Oben verbunden mit einer Defizitperspektive auf die Rezipient*innen wissenschaftlichen Wissens (Stimm 2023, S. 73). Im Sinne einer Expert*innen-Lai*innen-Kommunikation werde ein Wissensgefälle unterstellt und eine wechselseitige Kommunikation und Diskussion der jeweiligen Gegenstandsbereiche fände nicht statt (Stimm 2023, S. 73). Stimm geht davon aus, dass die Komplexität der Wissensgenerierung und der an ihr Beteilig-

ten so nicht genügend Rechnung getragen würde und regt daher dazu an, „Wissenschaftsproduktion und Wissensrezeption als zusammenwirkende, sich beeinflussende Bereiche zu denken“ (Stimm 2023, S. 73). Stimm gibt hier nun zwei Anregungen zur näheren Betrachtung der Kommunikation wissenschaftlichen Wissens: Zum einen sollte die Frage nach der Öffentlichkeit gestellt werden. Wer verbirgt sich dahinter und welche Gegenstandsbereiche sind jeweils von Interesse? Zum anderen sollte die Vielfalt der Orte der Wissensgenerierung in den Blick genommen werden, um so „die Linearität der Kommunikation von wissenschaftlichem Wissen aufzulösen und transformatorische Prozesse in der Kommunikation von Wissen wahrzunehmen“ (Stimm 2023, S. 77). Erwachsenenbildung habe nun das Potential der Perspektivierung, durch eine Verhältnisbestimmung zwischen den Optimierenden, dem zu Optimierenden und den Mitteln der Optimierung (Stimm 2023, S. 67). Ein Rückgriff auf die „pädagogische Figur von Vermitteln und Aneignen“ (Stimm 2023, S. 78) ermögliche es zwischen Lerngegenstand und Lernenden zu vermitteln und eine erweiterte Weltverfügung der Subjekte zu ermöglichen. Der „Aneignung“ komme daher eine bedeutsame Rolle zu, die sich nicht durch ein einfaches „Ursache-Wirkungs-Schema [...]“ reduzieren lasse, sondern die soziale Einbettung und die Partizipation der Lernenden in der Gestaltung der Wissensaneignung berücksichtigen müsse (Stimm 2023, S. 79). Vor diesem Hintergrund könne nicht nur von Wissensvermittlung gesprochen werden, sondern auch von der Wissensaneignung. Diese zusammenhängenden Blickrichtungen

ermöglichten es „die Akteur*innen in Relation zu begreifen und einen Transformationsprozess im Übergang beschreiben zu können“ (Stimm 2023, S. 79). Dieser Übergang sei dabei nicht als linearer Verlauf zu denken, sondern in der Relationalität bilde sich ein „Da-Zwischen“ aus, welches es spezifischer zu bestimmen gelte (Stimm 2023, S. 79). Dieser Zwischenraum biete die Möglichkeit der Überschreitung von Nicht-Wissen zu Wissen, von Unbekanntem zu Bekanntem usw. Vertrautes könne infrage gestellt, überdacht werden, um dadurch neue Perspektiven eines Gegenstandsbereichs erfahren zu können (Stimm 2023, S. 79).

Hier will nun die vorliegende Replik ansetzen und die Möglichkeit einer partizipativen Ausgestaltung dieses Zwischenraums ausleuchten. Die Fragen sind, wer von wem lernt, wer welches Wissen kommuniziert und wer sich Wissen in einem solchen Zwischenraum aneignet. Dazu wird zunächst der von Stimm aufgeworfene Aspekt des Expert*innen-Lai*innen-Verhältnis und daran anknüpfend die Frage der Berechtigung zur Generierung von Wissen und deren Kommunikation angeschnitten, um dann in einem zweiten Schritt die Möglichkeiten der Aufhebung einer einseitigen Kommunikation von Wissen zugunsten einer dialogischen Praxis durch partizipative Forschungsansätze im Zwischenraum zu eruieren.

2. Rückfragen und Vergewisserung

Ein partizipativer Zwischenraum der Kommunikation von Wissen verlässt eine Top-

Down-Perspektive und tritt so, wie Stimm es auch vorgeschlagen hat, in einen gegenseitigen Austausch von Wissen, Problemgegenständen usw. Ziel ist ein gemeinschaftliches Nachdenken und eine gemeinschaftliche Generierung neuer Wissensbestände durch heterogene aber gleichberechtigte Akteur*innen, die an jeweils unterschiedlichen Orten und in unterschiedlichen Formaten an bestimmten Fragestellungen arbeiten – sei es im Rahmen des etablierten wissenschaftlichen Feldes oder in den jeweiligen lebensweltlichen Zusammenhängen in Initiativen, Vereinen usw. Von Seiten des etablierten wissenschaftlichen Feldes besteht jedoch oftmals eine gewisse „Skepsis hinsichtlich der Qualität von Laienwissen“ (Finke 2014, S. 14). Wissenschaftliches Wissen wird als bedeutsamer, weil differenzierter, empirisch belegter usw. eingeordnet (Böhle 2003, S. 148). Paul Feyerabend fragte in diesem Zusammenhang schon vor vier Dekaden ganz richtig, „warum die Erkenntnis nur im Gewande der akademischen Prosa und des akademischen Denkens auftreten [sollte]?“ (Feyerabend 2014 [1980], S. 235).

Die Unterscheidung zwischen wertvollen und vermeintlich weniger wertvollen Feldern der Wissensgenerierung und damit verbundene Qualitätsabstufungen erscheint pauschal wenig tragbar, zu unterschiedlich sind die jeweiligen Zugänge, methodischen Herangehensweisen und Akteure*innen. Ein Aspekt erscheint als Folge einer mangelnden Anerkennung besonders ‚tragisch‘: Übersehen wird die Chance, mit der Einbindung heterogener forschender Akteur*innen eine Vielzahl von Facetten über die jeweils zu betrachtenden Gegenstandsbereiche erfahren zu können. So

kann eine zunehmende Differenzierung zu einem „Fortschreiten von (relativer) Flachheit zu wachsender Tiefe des Gegenstandsaufschlusses“ (Holzkamp 1995, S. 221) führen. Die Unterscheidung unterschiedlicher gesellschaftlicher Felder verbunden mit bestimmten Verantwortlichkeiten, Zuständigkeiten und Berechtigungen führt zu Grenzbeziehungen, welche im Fall der Generierung von Wissen eine kooperative Bearbeitung von Themenfeldern, Problemstellungen und Forschungsfragen bisweilen erschweren. Stefan Selke (2018) konstatiert in diesem Zusammenhang ähnlich wie Stimm, dass ein kreativer Umgang mit Wissensbeständen und die dafür notwendigen diskursiven Praktiken der Generierung durch eine zunehmende Orientierung an Vermarktungslogiken verlorengegangen seien (Selke 2018, S. 408–410). Das Vermögen und der Wunsch zur Zusammenarbeit ist jedoch oftmals (noch) vorhanden und ist bisweilen größer, als es die jeweiligen Institutionen oder auch disziplinären Logiken zulassen (Sennett 2014). Die im Prinzip selbsttätig herbeigeführte Verengung und Abschottung der Forschungszusammenhänge im Sinne stetiger Selbstoptimierung vergibt die Möglichkeit einer breiten Verständigung zu gesellschaftlichen Problemstellungen. „Gerade zivilgesellschaftliche Impulse können“ nach Ansicht von Peter Wehling und Willy Viehöver (2013) „wesentlich dazu beitragen, problematischen innerwissenschaftlichen Schließungstendenzen wie der Neigung der Mainstream-Forschung, der Marginalisierung abweichender Paradigmen oder der Vernachlässigung unorthodoxer, aber möglicherweise innovativer Fragestellung

entgegenzuwirken“ (Wehling & Viehöver 2013, S. 228). Die gegenwärtig etablierten Funktionslogiken des wissenschaftlichen Feldes sind nur eine Möglichkeit, forschend tätig zu sein.

Daneben können – verlässt man die ‚There is no alternative‘-Logik – eine Vielzahl weiterer Ausgestaltungsmöglichkeiten gedacht werden. Aufzubrechen gilt es dafür zunächst die Gegenüberstellung von „Praxis-/Laien- und Wissenschaftswissen [...] als zwei gegensätzliche Pole“ (Behnisch & Wright 2018, S. 311) und die Vielzahl an Forschungszugängen (wieder) zu entdecken. So könnte ein Gegenpol zur „Schlagseite der Optimierung“ (Stimm 2023) gefunden und die Verengung und häufig propagandisierte Alternativlosigkeit der Funktionslogiken des wissenschaftlichen Feldes aufgebrochen werden. Wer wann Laie*in ist und wer wann Experte*in ist, kann je nach Fragestellung durchaus variieren. So „docken [etwa Öffentliche Wissenschaften] häufig an professionelle Wissensdisziplinen an, liegen aber auch oft genug quer zu ihnen. Oft mischen sich auch Wissensprofis unter die Autodidakten, bisweilen fällt dies gar nicht auf“ (Finke 2014, S. 40–41). In einem solchen kooperativen Prozess „geht [es] nicht um [eine] Addition oder Transferleistungen von Wissensbeständen untereinander, sondern vielmehr um einen gemeinsamen Erkenntnisprozess hin zu strukturiertem, empirisch gestütztem, kollektiv erarbeitetem und neuem Wissen. Die Ko-Produktion von Wissen in der Partizipation ist damit vorrangig prozessual zu denken und nicht statistisch“ (Behnisch & Wright 2018, S. 312–313).

3. Der gesellschaftliche Anspruch partizipativer Forschung

Ein Ansatzpunkt der dialogischen Ausgestaltung eines solchen Zwischenraums der Kommunikation von Wissen kann die Etablierung partizipativer Forschungszusammenhänge sein. Diesen wäre daran gelegen, nicht ausschließlich die Ergebnisse oder Produkte wissenschaftlicher Forschung zu präsentieren, sondern in einen gemeinschaftlichen Forschungsprozess einzutreten. In einem solchen sind Hierarchien im Forschungsprozess abzubauen und „die soziale Wirklichkeit partnerschaftlich zu erforschen“ (von Unger 2014, S. 1). Es geht dabei weniger um eine feste Methode, als um eine bestimmte Art und Weise zu forschen (Bergold & Thomas 2020, S. 114). Elementar dafür ist, dass sich „die Forschenden nicht hinter abstrakten allgemeinen Forschungsnotwendigkeiten [verstecken], sondern als interessen geleitete handelnde Personen auf[treten]. Indem sie um Mitwirkung bitten, wird deutlich, dass sie auf die Teilnehmenden und deren Bereitschaft substantiell angewiesen sind“ (Grell 2006, S. 74). Das Forschungsobjekt wird dann als „Mitsubjekt“ anerkannt, da seine Gründe und „nicht fremdgesetzte Bedingungen für sein Verhalten interessieren“ (Holzkamp 1986, S. 219–220). Dies ist gerade in der Erwachsenenbildung bedeutsam, wo der ‚mündige‘ Erwachsene und die Freiwilligkeit des Lernens im Vordergrund stehen. Ein so verstandener Forschungsprozess kann ein gegenseitiges Lernen – eine gegenseitige Anagnung und Vermittlung – von unterschiedlichen Forschenden unterstützen und trägt zur Perspektivenerweiterung aller Akteur*innen (Friebertshäuser 2008, S. 629) und zu größerer

gesellschaftlicher Partizipation der Einzelnen bei (von Unger 2014, S. 1).

Im Kern einer so verstandenen partizipativen Forschung stehen dabei also grundlegende „Befähigungs- und Ermächtigungsprozesse von nicht-akademischen Ko-Forschenden“ (Behnisch & Wright 2018, S. 308) und die Infragestellung der gegebenen Spielregeln des etablierten wissenschaftlichen Feldes. Es geht um die Etablierung eines Dialogs gleichberechtigter forschender Akteur*innen innerhalb und außerhalb von Hochschule (Faulstich & Trumann 2018, S. 265), indem „es nicht etwa um die Herstellung eines Konsenses, sondern um das Entfachen einer Auseinandersetzung zwischen verschiedenen (jeweilig bedingten) Sichtweisen geht“ (Alkemeyer, Buschmann & Sulmowski 2019, S. 2–3), mit dem Ziel gegenseitiger Verständigung sowie Verknüpfung der Perspektiven und daraus resultierender gemeinsamer Generierung neuer Blickwinkel auf den Gegenstand und letztendlich der Welt.

In einem solchen Zwischenraum kann dann im kooperativen Nachdenken die von Stimm (2023, S. 80) skizzierte Metamorphose von Mensch und Welt stattfinden. Notwendig ist dazu einerseits der Mut, gegebene Spielregeln in Frage zu stellen und andererseits die Etablierung geeigneter Möglichkeitsräume des gemeinschaftlichen Forschens, nicht zuletzt durch die Bereitstellung der dafür notwendigen Ressourcen in zeitlicher wie finanzieller Hinsicht. Gegenwärtige Förderstrategien und -programme im Bereich der Wissenschaftskommunikation berücksichtigen einen so gedachten Zwischenraum gemeinsamen Nachdenkens und Forschens bislang zu wenig. Das Zusammendenken

alternativer Lern- und Forschungszusammenhänge und institutioneller Forschungsräume in gegenseitiger Neugier, Anerkennung und Solidarität kann ein wichtiger Beitrag zur nachhaltigen gesellschaftlichen Entwicklung, zu politischer Partizipation der Menschen sowie zum gesellschaftlichen Zusammenhalt sein (Trumann 2022, S. 261) – ein Ansatzpunkt, um das Schiff – dessen Name auch ‚Forschungskommunikation‘ oder ‚Erkenntniskommunikation‘ heißen könnte – auf einen vielversprechenden Kurs zu bringen.

Literatur

- Alkemeyer, T., Buschmann, N. & Sulmowski, J. (2019). Eingreifendes Denken. Ethnografische Praxis als politische Kraft. In N. Burzan (Hrsg.), *Komplexe Dynamiken globaler und lokaler Entwicklungen. Verhandlungen des 39. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Göttingen 2018* (S. 1–7). Verfügbar unter https://publikationen.sozioogie.de/index.php/kongressband_2018 [28.10.2022].
- Behnisch, B. & Wright, T. M. (2018). Die Ko-Produktion von Wissen in der Partizipativen Gesundheitsforschung. In S. Selke & A. Treibel (Hrsg.), *Öffentliche Gesellschaftswissenschaften. Grundlagen, Anwendungsfelder und neue Perspektiven* (S. 307–321). Wiesbaden: Springer VS.
- Bergold, J. & Thomas, S. (2020). Partizipative Forschung. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 113–133). Wiesbaden: Springer.
- Böhle, F. (2003). Wissenschaft und Erfahrungswissen – Erscheinungsformen, Voraussetzungen und Folgen einer Pluralisierung des Wissens. In S. Bösch & I. Schulz-Schaeffer (Hrsg.), *Wissenschaft in der Wissensgesellschaft* (S. 143–177). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Faulstich, P. & Trumann, J. (2018). Öffentliche Wissenschaft, Modus 3 und die Vielfalt der Forschungs- und Lernorte. In S. Stefan & A. Treibel (Hrsg.), *Öffentliche Gesellschaftswissenschaften. Grundlagen, Anwendungsfelder und neue Perspektiven* (S. 255–267). Wiesbaden: Springer VS.
- Feyerabend, P. (2014 [1980]). *Erkenntnisse für freie Menschen*. 10. Aufl. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Finke, P. (2014). *Citizen Science. Das unterschätzte Wissen der Laien*. München: oekom.
- Friebertshäuser, B. (2008). Ethnographische Forschungsmethoden. In H. Faulstich-Wieland & P. Faulstich (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs* (S. 622–640). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Grell, P. (2006). *Forschende Lernwerkstatt. Eine qualitative Untersuchung zu Lernwiderständen in der Weiterbildung*. Münster: Waxmann.
- Holzkamp, K. (1995). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt/M.: Campus.
- Holzkamp, K. (1986). Die Verkenning von Handlungsbegründungen als empirische Zusammenhangsannahmen in sozialpsychologischen Theorien: Methodologische Fehlorientierung infolge von Begriffsverwirrung. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 17 (4), 216–237.

- Selke, S. (2018). Gelehrsamkeit statt Betriebsamkeit. Öffentliche Hochschulen als Werkzeuge konvivialer Gesellschaften. In S. Selke & A. Treibel (Hrsg.), *Öffentliche Gesellschaftswissenschaften. Grundlagen, Anwendungsfelder und neue Perspektiven* (S. 405–433). Wiesbaden: Springer VS.
- Sennett, R. (2014). *Zusammenarbeit. Was unserer Gesellschaft zusammenhält*. München: dtv Verlag.
- Stimm, M. (2023). Zur Schlagseite der Optimierung – Eine Erwachsenenpädagogische Re-Information der Wissenschaftskommunikation. In M. Ebner von Eschenbach, M. Kondratjuk, M. Stimm, J. Trumann & F. Wagner (Hrsg.), *Problematierung statt Optimierung? Verhandlungen einer klärungsbedürftigen Beziehung in der Erwachsenenbildung*. (Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung, Sonderheft 1) (S. 64–84). Opladen et al.: Verlag Barbara Budrich.
- Trumann, J. (2022). Nachhaltigkeit, Solidarität und Erwachsenenbildung – Impulse aus selbstinitiierten urbanen Gemeinschaftsprojekten für gesellschaftlichen Wandel und die Gestaltung von Bildungsprozessen. In H. Bremer, R. Dobischat & G. Molzberger (Hrsg.), *Bildungspolitiken. Spielräume für Gesellschaftsformation in der globalisierten Ökonomie? Bd. 7: Bildung und Arbeit* (S. 243–264). Wiesbaden: Springer VS.
- Unger, H. von (2014). *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wehling, P. & Viehöver, W. (2013). Uneingeladene Partizipation der Zivilgesellschaft. Ein kreatives Element der Governance von Wissenschaft. In E. Grande, D. Jansen, O. Jarren, A. Rip, U. Schimank & P. Weingart (Hrsg.), *Neue Governance der Wissenschaft. Reorganisation – externe Anforderungen – Medialisierung* (S. 213–234). Bielefeld: transcript.

Jana Trumann, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachgebiet Erwachsenenbildung/ Politische Bildung an der Universität Duisburg-Essen. Forschungsschwerpunkte: Lernen und Lernorte Erwachsener, politische Partizipation und Bildung Erwachsener, Bildungspolitik, qualitative Sozialforschung.

✉ jana.trumann@uni-due.de



Anke Grotluschen, Bernd Käßplinger,
Gabriele Molzberger, Sabine
Schmidt-Lauff (Hrsg.)

Erwachsenenbildung in internationaler Perspektive

Grenzen und Chancen

Der Band befasst sich auf zweifache Weise mit Internationalisierung und Internationalität von Erwachsenenbildung. Zum einen wird eine Binnenperspektive auf die Forschungslandschaft eingenommen, zum anderen werden von außen induzierte Forschungsfragen unter der Perspektive ihrer Internationalität aufgegriffen und diskutiert. Die Beitragenden machen sowohl reaktive als auch antizipative Bewegungen und Dynamiken sowie Chancen und Grenzen von Internationalisierung sichtbar.

*Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*
2022 • 155 S. • kart. • 26,00 € (D) • 26,80 € (A)
ISBN 978-3-8474-2665-3 • eISBN 978-3-8474-1834-4



Anke Grotluschen, Bernd Käßplinger,
Gabriele Molzberger (Hrsg.)

50 Jahre Sektion Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Konstituierendes – Errungenes –
Umbrüchiges aus einem halben
Jahrhundert Sektionsgeschichte

Die Sektion Erwachsenenbildung blickt auf 50 Jahre ihrer Geschichte zurück. Die Autor*innen ergänzen die bereits gezogene Zwischenbilanz zum 40. Gründungsjubiläum 2011/2012 durch neue Studien mit zusätzlichen Perspektiven. Ein thematischer Fokus liegt dabei auf Erinnerungsgeschichten kollektiver Selbstvergewisserung und Analysen zu disziplin- und sektionsgeschichtlichen Wegweisern.

*Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*
2022 • 159 S. • kart. • 23,00 € (D) • 23,70 € (A)
ISBN 978-3-8474-2617-2 • eISBN 978-3-8474-1794-1

