

# Zur Produktivität des Alters

Ein persönlicher Rückblick auf die Entwicklung der universitären  
Erwachsenenbildung

ORTFRIED SCHÄFFTER

*Das Leben wird vorwärts gelebt  
jedoch erst rückwärts verstanden*

Kierkegaard

## Zur Symbiogenese von Erwachsenenbildung und wissenschaftlicher Weiterbildung

Dem Aphorismus von Rolf Arnold (2020, S. 62f), demzufolge Erwachsenenbildung als die „Mutterdisziplin“ der wissenschaftlichen Weiterbildung anzusehen sei, mag ich aus meiner eigenen wissenschaftlichen Berufsbiographie heraus nicht so recht zustimmen. Für mich stellte sich ihr Verhältnis geradezu umgekehrt dar: Aus meiner berufspraktisch immanenten Erfahrung heraus erschloss sich mir ein professionelles Verständnis von Erwachsenenbildung erst über den Horizont von Wissenschaftlicher Weiterbildung, der rückblickend und erst gegenwärtig in relationstheoretischer Deutung als ein responsiver Entstehungsprozess in Formen einer ineinander „verzwirnten“<sup>1</sup> Entstehungsgeschichte rekonstruiert werden kann. Relationstheoretisch gefasst, ließe sich ein solches Verhältnis mit Heinrich Rombach (1980) strukturtheoretisch als eine „ko-evolutive“ Entwicklung oder in Anschluss an Donna Haraway (2018) als eine „Symptiosis“ und das heißt, einen beidseitig mitmachenden Entstehungsverlauf. Meine Zeitzeugenschaft beschränkt sich hinsichtlich einer symptiotischen Deutung fraglos auf einen avantgardistischen Verschränkungszusammenhang, wie er mir in den 1968ern als Erfahrungskontext in Westdeutschland einschließlich Berlin (West) zugänglich war und der mich bis heute nachhaltig geprägt hat.

In ihrer ko-evolutiven Verschränkung mit dem Herausbilden von Erwachsenenbildung in der Funktion eines „reflexiven Mechanismus“<sup>2</sup> zur Orientierung in transformativen Übergängen kam wissenschaftlicher Weiterbildung ein beson-

derer Stellenwert nach innen, wie nach außen zu: Aus dem Blickwinkel eines *critical friend* hat man damals eine ganz besondere Bildungslandschaft zu Gesicht bekommen, auf die ich im Rückblick von einem privilegierten Aussichtspunkt des Alters schauen kann und der mir nun in Form einer rekurrenten Rekonstruktion die Möglichkeit zu einer „rückwärts laufenden Erkenntnisgewinnung“ verschafft. Erst heute wird mir deutlich, in welchem hohem Maße mein beruflicher Zugang zur Erwachsenenbildung von einer wissenschaftshistorisch einzigartigen Konstellation geprägt war. Ohne es damals ahnen, geschweige denn intentional beeinflussen zu können, nistete ich mich berufsbiographisch in eine historisch-epistemische Schnittstelle ein und bezog hieraus nachfolgend eine gewisse Produktivität, die bezeichnenderweise weniger unterwegs, sondern explizit erst in späteren Phasen rekurrenter Reflexion zum Ausdruck gelangen konnte. Dies ist es wohl, was wir in unserer Publikation im Deutschen Zentrum für Altersfragen<sup>3</sup> bereits 1985 programmatisch als eine spezifische „Produktivität des Alters“ herauszuarbeiten versuchten und auf sie als eine weitgehend unterschätzte zivilgesellschaftliche Ressource aufmerksam machten. Diese Position war als eine entschiedene Absage an die inzwischen als obsolet erkannte biologistische „Defizit-These“ kognitiver Entwicklung gerichtet. Aus heutiger Sicht verdanke ich demzufolge meinen derzeitigen „*epistemic vantage point of view*“, im Tourismus-Label gesagt, meinen „*Platz zur schönen Aussicht*“ einem inzwischen erreichten Alter, das mir den „Chronotopos“ einer Zeit/Raum-Verdichtung<sup>4</sup> verfügbar macht und mich mit einer all die Jahre geduldig geschliffenen Linse ausgestattet hat.

<sup>1</sup> Schaffter, O. (2014). Relationstheoretische Forschung in der Transformationsgesellschaft: Zur Differenz zwischen Einzelwissenschaften und Philosophie.

<sup>2</sup> Schaffter, O. (2003). Erwachsenenbildung als reflexiver Mechanismus der Gesellschaft. Institutionstheoretische Überlegungen zur Funktion von Selbstorganisation und Selbststeuerung in Lernkontexten.

<sup>3</sup> Knopf, D., Schaffter, O. Schmidt, R. (1985) (Hrsg.). Produktivität des Alters.

<sup>4</sup> Schaffter, O. & Ebner von Eschenbach (2022). Temporalität der Rekurrenz. Entwurf einer relationslogischen Hinsicht auf Chronofrenz und ihre bildungswissenschaftlichen Entwicklungsperspektiven (i.E.).

Dafür, dass mir dies überhaupt möglich wurde, lassen sich zwei Persönlichkeiten in ihrer Bedeutung für die damalige „Weichenstellung“ identifizieren. Es geht im Folgenden um ihren wegweisenden Einfluss auf die konstituierende Entwicklung von Erwachsenenbildung und dies in der Verschränkung mit wissenschaftlicher Bildung im westlichen Nachkriegsdeutschland, nämlich um Fritz Borinski und Hans Tietgens. In meinem berufsbiographischen Erfahrungshorizont erhält hierbei Borinskis zivilgesellschaftlich partizipatorische Programmatik von Erwachsenenbildung als „Weg zum Mitbürger“ (1954) und somit sein Konzept von „Politischer Bildung als Prinzip“ den Stellenwert einer demokratischen Grundhaltung, die einer alltagspraktischen Operationalisierung und pragmatischen Handlungsorientierung bedarf. Hierbei kommt ergänzend und weiterführend das institutionspolitische Engagement von Tietgens ins Spiel, der mit Borinski gesellschaftspolitisch übereinstimmend seine volle Lebensenergie<sup>5</sup> auf die erwachsenpädagogische Professionalisierung im Sinne von beruflicher Kompetenz sowie auf pädagogische Qualitätssicherung in Formen nachhaltiger Professionsentwicklung vorantrieb. Bei beiden Schlüsselpersonen der deutschsprachigen Erwachsenenbildung in der Nachkriegszeit bis zur deutsch-deutschen Vereinigung und der Jahrtausendwende lässt sich die oben beschriebene ko-evolutionäre Verschränkung einer gesamtgesellschaftlichen Institutionalisierung von Erwachsenenbildung in einer Pluralität und Diversität systemisch vernetzter Institutionalformen beobachten und an ihren politischen Aktivitäten nachweisen. Gemeinsam ist beiden die besondere Bedeutung, die dabei der Institutionalform der „Universitären Erwachsenenbildung“<sup>6</sup> von Borinski und der „Wissenschaftlichen Weiterbildung“ oder auch „Hochschulweiterbildung“ von Tietgens zugemessen wurde. Immerhin waren beide aktiv an der Gründung vom „Arbeitskreis universitärer Erwachsenenbildung (AUE)“ beteiligt. Sie wurde zunächst von Borinski von der FU Berlin aus über eine erste Vernetzung der damals bestehenden „Kontaktstellen“ vorbereitet und schließlich durch eine Vereinsgründung in Berlin (West) etabliert, die Geschäftsstelle dann aber in Niedersachsen (Hannover) angesiedelt.

### **Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Reflexionsfunktion und Marktorientierung**

Im Verlauf meiner wissenschaftsbiographischen Entwicklung führten die Gründung des AUE und die daraufhin nachfolgenden kollegialen Kontakte anlässlich der Fachtagungen zu einer Festigung und Ausdifferenzierung meines Verständnisses von dem, was wir an der FU Berlin unter „Universitärer Erwachsenenbildung“ (Borinski, 1971)

verstanden bzw. in Kontrast zu den „westdeutschen“ Kontaktstellen verstehen wollten. Auffällig schien mir bei den bundesweiten Tagungen, wie aufmerksam die anderen Kontaktstellen für wissenschaftliche Weiterbildung die ständig wechselnden Ansagen aus ihren je nach Bundesland unterschiedlich „aufgestellten“ Ministerien lauschten und danach ihre pädagogische Programmplanung im Sinne eines sich wandelnden „Weiterbildungsmarkts“ auszurichten bemühten. An der FU Berlin hingegen meinten wir uns in einem akademischen Freiraum zu bewegen, in dem universitäre Erwachsenenbildung weiterhin im Sinne wissenschaftlicher Weiterbildung eine Non-Profit-Organisation<sup>7</sup> darstellen würde, die sich zwar effizient, keinesfalls aber marktförmig zu verhalten hätte. Mit dieser Auffassung wuchsen allerdings universitätsinterne und externe Schwierigkeiten, sodass der weitere Bestand des Referats in immer kürzeren Abständen zur Disposition gestellt wurde. Von Seiten des Universitätspräsidenten wurde die Kooperation mit den Berliner Bezirksvolkshochschulen infrage gestellt, weil man sich von Kooperationsverträgen mit zahlungskräftigen Partnern zur Durchführung von berufsfeldbezogen zugeschnittenen Studiengängen wissenschaftlicher Weiterbildung sogar Zuflüsse in den Universitätsetat oder die daran beteiligten Fachbereiche irrtümlicherweise erhoffte. Von externer Seite wurden von den immer zahlreicher anwachsenden kommerziellen Weiterbildungsträgern die Kooperation mit den Volkshochschulen und die pädagogischen Dienstleistungen für Initiativgruppen bürgergesellschaftlichen Engagements als staatliche „Schmutzkonkurrenz“ auf einem sich etablierenden Weiterbildungsmarkt diffamiert und gefordert, die Mitwirkung der Universität an Entwicklungsprojekten beruflicher Weiterbildung einzustellen und zwar subito! Woran im Verlauf einer Kommerzialisierung der Erwachsenenbildung und einem zunehmenden Glauben an die Steuerungswirkung eines Markts Anstoß genommen wurde, war das entschlossene Beharren im Referat für Erwachsenenbildung auf einer demokratietheoretischen Begründung von Erwachsenenbildung im Sinne einer gesellschaftskritischen Reflexionsfunktion<sup>8</sup> für eine sich permanent im Wandel befindliche Industriegesellschaft, die sich zudem bereits in krisenhaftem Übergang zu einer in ihrer Logik noch undurchschaubaren „Dienstleistungsgesellschaft“ befand. Ließ sich zu Beginn meines Zugangs zur Erwachsenenbildung in der historischen Konstellation vor der „realistischen Wendung in der Erziehungswissenschaft das pädagogische Kompetenzprofil noch auf die zugegebene platte Formel: Sozialwissenschaftler\*in mit pädagogischem Engagement bringen, so wurde es nun abgelöst von: Betriebswirt\*in mit instruktionspädagogischer Kognition.

<sup>5</sup> Schäffter, O. (2010). Die lernförderliche Verschränkung von Fortbildung und Forschung.

<sup>6</sup> Schäffter, O. (1975). Universitäre Erwachsenenbildung der Freien Universität Berlin.

<sup>7</sup> Schäffter, O. (1993). Erwachsenenbildung als Non-Profit-Organisation.

<sup>8</sup> Schäffter, O. (2003). Die Reflexionsfunktion der Erwachsenenbildung in der Transformationsgesellschaft. Institutionstheoretische Überlegungen zur Begründung von Ermöglichungsdidaktik.

Unabhängig von dem gesellschaftlichen Wandel in der Lernkultur im historisch-epistemologischen Übergang von der Erwachsenenbildung zur Weiterbildung veränderte sich ihre Reflexionsfunktion in ihrem Kern allerdings nicht grundsätzlich oder wurde gar durch eine wie immer geartete ökonomische Steuerungslogik ersetzt. Weiterhin steht das Weiterbildungssystem durchgehend vor der Herausforderung, die sich in permanenter Transformation aufspaltenden Übergangszeiten als Bildungszeiten zu verstehen und somit irritierende Unterbrechungen als mobilisierende Lernanlässe pädagogisch zu nutzen. Weiterhin wird universitäre Erwachsenenbildung ihren Beitrag leisten müssen, dass hierfür die wissenschaftlichen Ressourcen von Universitäten, Hochschulen, Akademien oder Forschungsinstituten in den öffentlichen Diskurs jenseits ökonomischer Barrieren einbringen und hierbei auch zivilgesellschaftlichen Bewegungen zugänglich zu machen verstehen. Über meine eigenen biographischen Erfahrungen in der universitären Erwachsenenbildung hinaus wird Wissenschaftliche Weiterbildung zur gesellschaftlichen Orientierung einer diskursiven Öffentlichkeit zukünftig nicht mehr allein auf bereits disziplinar abrufbare Wissensbestände zurückgreifen müssen, um diese für Adressatenbereiche aus transitiven Lebensbereichen wissenschaftsdidaktisch aufzubereiten und anwendungsbezogen zu vermitteln.

Bereits heute wird der Bedarf an transdisziplinärer Forschung erkennbar, die sich analog zur Tradition extramuraler Erwachsenenbildung Formen disziplinübergreifender Forschung außerhalb von Universitäten in unmittelbarer Zusammenarbeit mit einem lebensweltlichen Praxisfeld wissenschaftliches Wissen zu generieren vermag, das als „Gemeinwissen“ im „Zwischen“ von bisher getrennten Wissensordnungen und dies in einer sich dabei herausbildenden „Wissensallmende“ zu verorten wäre. Ein derartiger Transformationsprozess, wie er sich gegenwärtig bereits in Umrissen abzeichnet, lässt sich als Bestandteil und konsequente Folge einer Revolution von Wissenschaft hin zu ihrer funktionalen Öffnung gegenüber einer Pluralität gesellschaftlicher Mitwelten bedeuten. Einrichtungen wissenschaftlicher Weiterbildung werden dann nicht mehr Transferstellen zur Distribution disziplinbasierter Erkenntnisproduktion sein. Sie gewinnen mit ihrer alltagsbasierten Forschungs- und Erkenntnispraxis ohne Frage Zugang zum institutionellen Kern einer Universität oder Hochschule und überwinden damit auch ihre bisherige periphere und jederzeit verzichtbare Stellung. Zugleich setzt eine solch tiefgreifende Transformation allerdings voraus, dass die Beziehungsqualität zwischen wissenschaftlicher Erkenntnispraxis und praxisfeldbasierter Forschung in ihrer wechselseitigen Relationalität in der Weise verstanden wird, dass hieraus ein bildungspraktisch realisierbares Forschungsdesign entwickelt und erprobt werden kann.<sup>9</sup> Immerhin gibt es hierzu bereits gegenwärtig

einen breiten Diskurs zu einer sich abzeichnenden „Wissenschaftsrevolution“ und in Verbindung damit eine Reihe von grundlagentheoretisch angelegten Überlegungen für sich hieraus ergebende Entwicklungsperspektiven. Es entwickelt sich derzeit ein neuartiges Verständnis von Wissenschaftlicher Weiterbildung, welches auf der Basis einer „Transformativen Wissenschaft“ in ihrer Kommunikation mit ihren Adressatenbereichen von der bisherigen anbieterzentrierten Einbahnstraße zu einem beidseitigen Dialog überzugehen versucht (Alexander, 2022).

Was in diesem Ausblick auf eine in diesem Jahrtausend für durchaus möglich erscheinende Zukunft zum Ausdruck gebracht wird, liegt ganz auf der Linie eines optimistisch vorantreibenden Engagements, wie ich sie auch berufsbiographisch im Zugang in die sich zunehmend entwickelnde und sich selbst besser verstehende Welt lebensbegleitender Bildung im Erwachsenenalter im Sinne von „Living Learning“ weiterhin programmatisch vertreten konnte. Hierfür fand sich in der Hochschulweiterbildung ein ermöglichungsdidaktisch gestaltbarer Kontext. Um sich das utopische Moment, das in einem derartigen Entwurf zu einem lernenden Umgang mit Unbestimmtheit und permanent unvorhersehbaren Irritationen plastisch vor Augen zu führen und es vor einer üblich gewordenen Banalisierung und Trivialisierung zu bewahren, kann man nur dazu ermuntern, sich die dramatische Entwicklungsgeschichte der Erwachsenenbildung in einem von Bomben zerstörten und durch mitverschuldete Verbrechen zutiefst desillusionierten Land zu vergegenwärtigen, um hohen Respekt darüber zu empfinden, dass in einer solchen keineswegs zukunftsfrohen Übergangszeit verordneter reeducation ein derartiger „Weg zum Mitbürger“ und hin zu einer pädagogisch professionellen Institutionalisierung von Erwachsenenbildung Platz zu greifen vermochte. Vor allem anlässlich der gegenwärtig abermals ausgerufenen „Zeitenwende“ scheint es mir im Horizont von „Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft“ unvermeidlich, auf eine Kontinuität diskontinuierlicher Entwicklungen hinzuweisen, aus der sich mit Anbruch der frühen Moderne einerseits die historischen Bedingungen der Möglichkeit von lebensbegleitender Bildung im Erwachsenenalter, aber auch ihr modernitätstheoretisch geradezu zwingendes Erfordernis erklärt. Insofern scheint es mir wichtig zu erkennen, dass die gegenwärtige transitorische Lebenslage aus der Perspektive wissenschaftlicher Weiterbildung notwendigerweise als eine „Zone der nächsten Entwicklung“ zu betrachten ist.

Aus dieser Sicht heraus lohnt es sich aber auch, wissenschaftliche Weiterbildung selbst als eine alternde Institution zu betrachten, die sich aufgrund eines gelingenden Wissenstransfer im Generationswechsel (Kade, 2004) nur zu erneuern vermag, wenn sie sich hierbei den historischen Abstand zum damaligen Zeitenwechsel vergegenwärtigt und andererseits

<sup>9</sup> Schäffter, O. (2017). Wissenschaftliche Weiterbildung im Medium von Praxisforschung - eine relationstheoretische Deutung.

mit Respekt anzuerkennen vermag, wie unsere historischen Vorgänger den Sprung in eine sich erst durch den Riss in der Zeit eröffnende Zukunft gewagt haben. Dies scheint mir ein wichtiger Anlass, sich frühere Übergangszeiten in der Erwachsenenbildung zu vergegenwärtigen:

*Borinski* war bereits in der Weimarer Republik an der gesellschaftlichen Institutionalisierung einer demokratisch verfassten und sozialintegrativ wirksamen Erwachsenenbildung politisch aktiv engagiert und war nach 1933 zur Emigration nach Großbritannien gezwungen, wo er die dortige Entwicklung hin zu gewerkschaftsnahen *worker's education association* (WEA) sowie eines *university extension movements*, das später zur Gründung der *open university* führen sollte. *Borinski* betrachtete dies, neben den skandinavischen Institutionen als derart vorbildlich, dass er – als Remigrant wieder nach (West-)Deutschland zurückgekehrt, im Rahmen der politischen Programmatik einer „re-education“ die neu zu gründenden Institutionen einer demokratisch verfassten Erwachsenenbildung über eine „Restauration“ der Neuen Richtung Weimarer Traditionsbestände hinaus zum Kernbereich einer sich langsam, dann aber doch beharrlich herausbildenden demokratischen Öffentlichkeit gehören sollte. Aus Sicht von *Borinski* und der ihn tragenden bildungspolitischen sozialen Bewegung kam der Bildung Erwachsener damit die gesellschaftspolitische Funktion einer demokratischen Neuorientierung, oder wenn man will, als integralem Bestandteil einer sich hierbei herausbildenden deliberativen Öffentlichkeit.<sup>10</sup> Programmatisch gefasst und bildungswissenschaftlich begründet wurde dies in *Borinski* (1954): „Der Weg zum Mitbürger. Die politische Aufgabe der freien Erwachsenenbildung in Deutschland“. Diese Schrift ermöglichte ihm dann auch den Zugang zu einer Professur für Erziehungswissenschaft an der FU Berlin, von wo er regional und bundesweit Einfluss auf die Entwicklung der westdeutschen Institutionen der Erwachsenenbildung und ihrer internationalen Vernetzung diesseits des „Eisernen Vorhangs“ nehmen konnte. Aus der ihm damit verfügbaren Position erhielt die von ihm in enger Zusammenarbeit mit Gleichgesinnten aktiv vertretene gesellschaftliche Funktionsbestimmung von Erwachsenenbildung zusätzliche Möglichkeiten ihrer bildungspraktischen Realisierung. Dies bot seiner Zeit aufgrund dieser historischen Epoche für mich als Studierenden der Politikwissenschaft überhaupt erst die Möglichkeit, zu der mir fremden „pädagogischen Provinz“ beruflichen Zugang zu finden. *Borinski* führte neben seinen erziehungswissenschaftlichen auch Lehrveranstaltungen zur politischen Bildung in den soziologischen und politologischen Studiengängen durch, weil er deren wissenschaftliches Kompetenzprofil als notwendige Erweiterung einer mikrodidaktisch verstandenen Pädagogik ansah. Ein Verständnis

von Pädagogik, das sich auf unterrichtliche Lehr/Lern-Arrangements beschränkt, gerät leicht in Gefahr, die Ebene gesamtgesellschaftlicher Richtziele aus den Augen zu verlieren.

*Borinski* hingegen ging von dem mitbürgerlichen Verständnis einer „politischen Bildung als Prinzip“ aus, das methodisch-didaktisch fächerübergreifend und somit „transdisziplinär“ angemessene Berücksichtigung finden sollte. Hieraus begründete sich sein Konzept eines erwachsenenpädagogischen Kompetenzprofil in einer Verschränkung von sozialwissenschaftlichem Reflexionsvermögen mit dem einer bildungspraktischen Gestaltung auf den didaktischen Handlungsebenen einer Weiterbildungseinrichtung. Nicht zuletzt aufgrund der existenziell bedrohlichen Erfahrung einer Generation, die von den Nachwirkungen aus zwei Weltkriegen und ihren Umbruchzeiten traumatisiert waren, bildete hinter allem eine Grunderfahrung den Bedeutungshintergrund aller Konzeptualisierungen von „lebensbegleitender Bildung im Erwachsenenalter“ die schließlich im Deutschen Ausschuss für das Bildungswesen niedergelegte Formel mündete. In diesem Begründungszusammenhang versteht man die „Bildung Erwachsener“ als einen lebensbegleitenden Prozess, „sich selbst, die Gesellschaft und die gesamte (auch natürliche) Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln“.

Unter diesem programmatischen Vorzeichen konnte ich als Politologin über *Borinski* Zugang zur Erwachsenenbildung finden und daher sollten auch meine Schriften zur Erwachsenenbildung nicht ohne diesen historischen Hintergrund gelesen werden. Eng damit verbunden ist mit der Erwachsenenbildung konstitutiv die Erfahrung eines sich beschleunigenden gesellschaftlichen Wandels, in dem lebensbegleitende Bildung entsprechend der Formel „Irritation als Lernanlass“ nicht nur beschleunigend, sondern auch in der Bereitstellung von reflexiv ausgestalteten „Auszeiten“ in Erscheinung zu treten vermag.

In meinem berufsbiographischen Übergang hatte ich das Glück, vom Status eines Studierenden zu einem Pädagogisch-Tätigen im „Internationalen Ferienkurs für Erwachsenenbildung“ zu wechseln, der vom damaligen „Sekretariat für Erwachsenenbildung“ an der FU Berlin (West) jährlich unter wechselnder Themenstellung veranstaltet wurde und sich zu Beginn noch weitgehend am angelsächsischen Konzept der Summer School orientierte.<sup>11</sup> In Übereinstimmung mit der oben skizzierten, meist aber implizit mitgeführten Funktionsbestimmung von Erwachsenenbildung ging es grundsätzlich darum, Bildungsadressat\*innen im regionalen oder internationalen Einzugsbereich bei der Bewältigung „gesellschaftlichen Wandels“ durch lernförmige und meist kogni-

<sup>10</sup> Schäffter, O. (2021). Erwachsenenbildung - Begleiterin auf dem „Weg zum Mitbürger“. Zur Orientierungsfunktion lebensbegleitender Bildung in Prozessen gesellschaftlicher Transformation.

<sup>11</sup> Schäffter, O. (1971). Internationale Ferienkurse für Erwachsenenbildung.

tiv orientierende Bildungsangebote zu unterstützen. Unter diesem Leitziel, das sich in späteren Entwicklungsphasen sozialpädagogisch ausdifferenzierte, waren zumindest in der damals von mir mitvollzogenen konstituierenden Phase einer Institutionalisierung von Erwachsenenbildung einer gemeinsamen Entwicklungslogik unterworfen. Dies kam nicht zuletzt auch in vielfacher Vernetzung und Kooperation mit außeruniversitären Institutionalformen und Einrichtungen der Erwachsenenbildung, beruflichen Weiterbildung aber auch konfessioneller, gewerkschaftlicher oder sozialpädagogisch außerschulischer Bildungsträger. Das institutionelle Leitbild, das mir in meiner langjährigen Mitarbeit aufgrund einer dazu begleitenden institutionstheoretischen und zugleich organisationspädagogischen Reflexion strukturell zunehmend erkennbar wurde, zielte auf eine pädagogische Dienstleistung für zivilgesellschaftliche Bewegungen ab, die sich gerade in einem dynamischen Umfeld wie im krisengebeutelten Berlin (West) und im entgrenzt ausufernden Berlin nach 1989 in immer neuen Formen herausbildeten.

Insofern lässt sich aufgrund einer derartigen „Verzwirnung“ der Entwicklung einer gesamtgesellschaftlichen Entwicklung institutionalisierter Erwachsenenbildung und ihrer universitären Spielart nur von einem ko-evolutionären Verlauf sprechen, bei dem beide Seiten ihren jeweiligen Part einer für beide Entwicklung erforderliche Voraussetzungen beitragen. Aus einem dazu gegenwärtig generierten relationalen Verständnis heraus, ließe sich daher das eingangs eingeführte „Mutter-Tochter-Verhältnis“ von Erwachsenenbildung und dem Herausbilden von wissenschaftlicher Weiterbildung in Anschluss an Donna Haraway als „Sympoiese“ verstehen. Beide bringen sich im Verlauf ihres Entstehens erst wechselseitig hervor und benötigen sich hierzu gerade auf der Grundlage ihrer Differenz.

Dies lässt aus berufsbiographischer Sicht auf die zweiten, meinen Werdegang maßgeblich Richtung verleihende Persönlichkeit, nämlich auf *Hans Tietgens* überzugehen und dies nicht, weil er die Differenz verkörperte, sondern weil er produktive Funken aus ihr zu schlagen wusste. Tietgens wiederum hatte sich als Begründer und lebenslanger Leiter der „Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbands“ in Frankfurt am Main diese unter seiner Ägide im Laufe der Jahrzehnte bei aller Nähe zur Volkshochschule zunehmend zu einer Scharnierstelle zwischen allen relevanten Institutionalformen der Erwachsenenbildung einschließlich der beruflichen Weiterbildung entwickelt. Rückblickend lässt sie sich als Grundlage des später unter seinem Nachfolger Ekkehard Nuissl gegründete „Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Leibniz-Institut für lebenslanges Lernen“ ansehen. Aus meiner persönlichen wissenschaftsbiographischen Sicht verbindet sich Hans Tietgens' Bedeutung mit der berufspraktischen Umsetzung einer pädagogischen Profes-

sionalisierung. Zeitgleich mit dem Beginn meiner Arbeit in der „universitären Erwachsenenbildung“ erhielt ich damals die Möglichkeit, zu der letzten Veranstaltung der mittlerweile legendären „Falkenstein-Seminare“ eingeladen zu werden. Hierbei handelte es sich um eine Serie von Berufseinführungen in die Erwachsenenbildung. Sie verfolgten hierbei eine mehrfache Zielsetzung: Zum einen boten die tradierten Rahmenbedingungen einer „Heimvolkshochschule“ persönlich bedeutsame Erfahrungsmöglichkeiten mit einer Lernkultur einer Bildung von und zwischen Erwachsenen, die sich im Sinne einer „Arbeitsgemeinschaft“ darin grundlegend von schulischem Unterricht unterschied, weil hier „Arbeit und Leben“ fließend ineinander übergingen. Zum zweiten wurde Erwachsenenbildung in Deutschland und Europa in ihrer Pluralität verschiedener Praxisfelder und historischer Entstehungszusammenhänge präsentiert und hierbei trotz aller Diversität als ein empirisch vorhandenes Berufsfeld erkennbar, in das man nun selbst in Begriff war, einzutreten und in ihm seinen Platz zu finden. Ein drittes und nicht zu unterschätzendes Ziel bestand darin, über den persönlich direkten Kontakt die Voraussetzungen zur Bildung sozialer Netzwerke zu schaffen. Es regte somit zu einer integrativen Personalentwicklung bei den Mitarbeitenden in unterschiedlichen Trägern und Einrichtungen der Erwachsenenbildung und beruflichen Weiterbildung an. Mit dem Konzept der Berufseinführung in Falkenstein wurde somit ein Modell vorgestellt, das bereits spätere Ansätze der Personalentwicklung vorwegnahm.

In meiner eigenen Berufsentwicklung bot es mir die frühe Gelegenheit, mich fachlich zu orientieren und trotz aller scheinbaren Strukturlosigkeit über das Initiieren von kollegialen Netzwerken verorten zu können. Über persönliche Strategien hinaus bezog ich aus dieser Schlüsselerfahrung den Impuls, in meinen jeweiligen Arbeitszusammenhängen das Erfordernis einer orientierenden Berufseinführung im Auge zu behalten und es auch für nebenberuflich Arbeitende, wie beispielsweise für Kursleitende zur Aufgabe einer zu entwickelnden „Organisationspädagogik“ zu zählen, für die hauptamtliche pädagogisch Mitarbeitende zu qualifizieren sind, um pädagogische Professionalität einer Einrichtung zu gewährleisten.<sup>12</sup> Berufspolitisch erwies sich pädagogische Personalentwicklung von hoher Relevanz in ihrer Verbindung mit der Professionalitätsentwicklung in neu erschlossenen Tätigkeitsfeldern der Zielgruppenarbeit wie Alphabetisierung, zivilgesellschaftliches Engagement, Bildungsarbeit mit Älteren etc. Die Programmentwicklung im Referat für Erwachsenenbildung orientierte sich responsiv an transitiven Lebenslagen in Adressatenbereichen, wie sie in dynamischen Ballungsräumen von sozialen Bewegungen politisch zum Ausdruck gebracht und von einer Kontaktstelle für wissenschaftliche Weiterbildung als ein Weiterbildungsbedarf gedeutet, der sich letztlich auch aus

<sup>12</sup> Schaffter, O. (1985). Kursleiterfortbildung. Überlegungen zur Intensivierung der Arbeitsbeziehungen zwischen haupt-beruflichen und freien Mitarbeitern in der Erwachsenenbildung.

dem Potential einer Universität oder Fachhochschule mit passfähigen Weiterbildungsangeboten beantworten lässt. Im Verlauf meiner planend/disponierenden Arbeit habe ich selbst einen langjährigen Prozess pädagogischer Professionsentwicklung vollziehen können, der eng mit der entwicklungsbegleitenden Arbeit der pädagogischen Arbeitsstelle verschränkt war und an der ich schließlich selbst aktiv in einem „organisationspädagogischen“ Rahmen mitbeteiligen konnte. Seinen bildungspraktischen Ertrag fand der zunächst latent und implizit verlaufende Prozess ko-evolutionärer Strukturgenese in gemeinsamen Projektvorhaben für Einrichtungen der Erwachsenenbildung in den damals so genannten „neuen Bundesländern“, die sich um eine erste Orientierung für ihre weitere Organisationsentwicklung bemühten und sie aufgrund unserer gemeinsamen Entwicklung auch erhalten konnte.

### Die Orientierungsfunktion der Erwachsenenbildung<sup>13</sup>

In Kontakt mit einer recht großen Zahl von zivilgesellschaftlichen Initiativgruppen ließ sich wissenschaftliche Weiterbildung auch als Medium für eine responsive Strukturanalyse ihrer jeweiligen Lebenslage ausgestalten und in ihrem Ergebnis als ein von ihnen artikulationsfähiges „Gemeinwissen“ verfügbar. Fasst man dies nachträglich zusammen, so übernimmt diese wissensgenerierende Form lebensweltbasierter Erwachsenenbildung eine wichtige Orientierungsfunktion: Gesellschaftliche Transformation wird von den jeweils betroffenen „Zeitgenossen“ als ein existenzielles Widerfahrnis erlebt, dem sie sich zunächst ohnmächtig und hilflos ausgesetzt fühlen: Das, was zuvor noch als selbstverständlich galt, hat seine handlungsleitende Kraft verloren, während noch keine neue Ordnungsstruktur in Sicht ist. In derartigen „Übergangszeiten“ besteht hoher Orientierungsbedarf bei allen, von diesem Strukturwandel existentiell betroffenen sozialen Gruppen. Im Rahmen der erwachsenenpädagogischen Theoriebildung wird hierbei auf das Konstrukt der „transitorischen Lebenslage“ zurückgegriffen, mit dem sich der lebensweltliche Orientierungsbedarf zielgruppenbasiert bestimmen und in partizipatorische Programmplanung und Angebotsentwicklung übertragen lässt.

Im Rahmen der Bestimmung eines Adressatenbereichs unter dem Merkmal einer „transitorischen Lebenslage“ wird dieser nicht mehr nach extern zugeschriebenen wohlfahrtsökonomischen Indikatoren sozialer Ungleichheit bestimmt, sondern vielmehr hinsichtlich einer bislang latenten und deshalb noch klärungsbedürftigen Veränderungsdynamik. Ihre immanente Transitivityt erscheint im Gegensatz zum Narrativ einer biographischen Übergangserzählung in ihrer Ausrichtung noch weitgehend offen. Sie ist in ihren Zielen somit subjektiv gestaltbar. Die immanente Struktur lässt sich

vielmehr als ein Spannungsfeld kennzeichnen, das aus dem wechselseitigen Gegeneinander zwischen unterschiedlichen Elementen hervorgerufen wird. Metaphorisch lässt sich dies an dem Bild „tektonischer Platten“ veranschaulichen, aus deren gegenläufigen Bewegungen eines Gegen-, Unter- oder Übereinander-Schiebens mit erheblichen Friktionen und „Umbrüchen“ sich (de)formierende Transformationen im Übergangsprozess erklären lassen. Woran derartige „Platten“ letztlich als Elemente einer transitorischen Lebenslage sachlich, temporal oder sozial beobachtbar werden, gehört zur empirischen Strukturanalyse einer transitorischen Lebenslage am konkreten Fall.

Führt man nun mit der Bestimmung einer transitorischen Lebenslage als einem immanent spannungsgeladenen relationalen Feld konfligierender Elemente die vertikal verlaufende Unterscheidung zwischen Subjektposition und Subjektperspektive ein, so wird erkennbar, dass die basal vorgegebene Subjektposition auf der fluiden Grundlage eines transitorischen Spannungsgefüges immer neuer tektonischer Verschiebungen aufruht. Eine solche in sich aufgerissene und gebrochene Basis wird aus der Sicht und dem Erleben der Subjektperspektive existenziell betroffener Akteursgruppen in seiner dynamischen Bewegungsrichtung nicht notwendigerweise als Faktor einer positiv fortschreitenden Entwicklung wahrgenommen, sondern je nach verfügbaren Deutungsmustern eher als ein verstörender „Widerstreit“ erlebt, den es im Sinne einer Stabilisierung zu begrenzen, wenn nicht sogar harmonisierend aufzulösen gilt. Grundsätzlich ist an dieser Stelle festzuhalten, dass eine transitorische Lebenslage nicht hinreichend allein aus ihren strukturellen Konstitutionsbedingungen bestimmbar ist. In der hier entwickelten relationstheoretischen Konzeptualisierung von „Lebenslage“ beschränkt sie sich nicht auf ihre objektivierbare Subjektposition. Vielmehr beschreibt sie darüber hinaus die jeweilige Form, wie die strukturellen Bedingungen des mit sich im Widerstreit befindlichen Spannungsgefüges im Deutungszusammenhang der Subjektperspektive praktisch „in Erscheinung“ zu treten vermag. Innerhalb des relationalen Gefüges einer Lebenslage konstituieren sich die Pole der Subjektposition und der Subjektperspektive in einem komplementären Bedingungsverhältnis wechselseitiger Aussteuerung. Das Konstrukt einer transitorischen Lebenslage beschreibt somit eine höchst instabile dynamische Vollzugsordnung, deren Deutungsmuster von der Spannungslage der konstitutiv zugrundeliegenden „Plattentektonik“ geprägt werden und wiederum auf deren bedeutungsbildende Wahrnehmung verstärkend zurückwirken. Hierdurch festigt sich das spezifische in sich geschlossene „Selbst- und Weltverhältnis“ einer Lebenslage, das durch Intervention von außen nicht willkürlich pädagogisch „aufzubrechen“ ist, sondern nur durch den Aufbau einer dialogischen Mitwelt eines „inneren Außen“ eine reflexiv angelegte Binnenperspektive immanent zu entwickeln vermag. Erst aus ihr selbst heraus wird eine

<sup>13</sup> Schäffter, O. (2021). Erwachsenenbildung - Begleiterin auf dem „Weg zum Mitbürger“. Zur Orientierungsfunktion lebensbegleitender Bildung in Prozessen gesellschaftlicher Transformation.

intern verfügbare Position des Dritten zugänglich, aus deren Sicht ein breites Spektrum möglicher Entwicklungsoptionen einer transitiven Lebenslage beobachtbar wird, die zunächst noch latent geblieben waren.

### **Hochschulweiterbildung und Alter – ein rückwärts verlaufender Erkenntnisprozess**

Die gesellschaftliche Reflexionsfunktion der Erwachsenenbildung bezieht ihre Orientierungskraft aus kritischen Ereignissen, was sich bildungstheoretisch auf die Formel „Irritation als Lernanlass“<sup>14</sup> verdichten lässt. Wissenschaftliche Weiterbildung kommt daher in ihrer Orientierungsfunktion besonders dort zum Ausdruck, wo sie in transitorischen Lagebeziehungen ein „Denken in Übergängen“ initiiert und methodisch unterstützt. In meiner pädagogischen Arbeit am Referat für Erwachsenenbildung wurden derartige transitorischen Lebenslagen im responsiven Kontakt mit zwei unterschiedlichen sozialen Bewegungen manifest und zu einer dynamischen Lernbewegung, in der sich wissenschaftliche Weiterbildung an der Hochschule mit einer sich zunehmend ausdifferenzierenden Zielgruppenentwicklung verschränkte. Es handelte sich um die so genannte Seniorenbewegung und das heißt eine der „neuen sozialen Bewegungen“, die ihren gesellschaftspolitischen Vortrieb aus der Frauenbewegung bezog und sich u.a. in der Institutionalisierung von gewählten „Seniorenvertretungen“ im kommunalen Raum politisches Gehör und Einfluss zu verschafften. In empirischer Bestätigung meiner These, dass jede soziale Bewegung einerseits Ausdruck einer strukturellen Transformation ist, die sich aber zugleich auch als Lernbewegung versteht, gingen von der „Seniorenbewegung“ starke Impulse auf die Erwachsenenbildung aus.

Sie erfasste auch die universitäre Erwachsenenbildung und führte in ihrem Ergebnis zu einem Kooperationsverbund von zunächst drei und nach dem Mauerfall aller vier Berliner Universitäten. Aufgrund eines deutlichen Aussendruckes durch die von uns pädagogisch begleitete Gründung einer „Berliner Akademie für Weiterbildende Studien e.V.“ ließ sich die „Öffnung der Hochschulen für ältere Erwachsene“ als einen genuinen Bestandteil wissenschaftlicher Weiterbildung institutionalisieren und bis heute auf Dauer stellen. Bemerkenswert ist daran, dass sich im Verlauf dieser Entwicklung recht unterschiedliche Formate herausgebildet haben. Gemeinsam ist ihnen jedoch, dass sie im Gegensatz zum europäischen Modell der „Seniorenuniversität“ eine inklusiv angelegte Strategie der Öffnung aller regulären Lehrveranstaltungen verfolgen, was nicht ausschließt, dass Seniorenstudierende

auch in reguläre Studiengänge überwechseln können, soweit die erforderlichen Voraussetzungen gegeben sind.

### **Bildungsarbeit mit Zeitzeug\*innen<sup>15</sup>**

In engem Zusammenhang mit der Seniorenbewegung, dem von ihr betriebenen Zugang zur universitären Erwachsenenbildung und dies in dem transitorischen Umbruch der deutsch-deutschen Verschränkungen, die sich in Berliner Lebenswelten keineswegs als ein Prozess der Vereinigung, sondern vielmehr als eine Chronofrenz im Sinne eines Zusammenpralls differenter Entwicklungszustände darstellte, bekam es Erwachsenenbildung in ihrer Reflexionsfunktion auch noch mit deren temporalen Spielart zu tun, nämlich mit ihrer Synchronisationsfunktion.<sup>16</sup> Zuvor noch aufgrund ihrer hohen Abstraktion nicht verstanden oder als akademisches Gedankenspiel belächelt, bestimmte nun die Herausforderung das tägliche Leben der Stadt, nicht nur ihre beiden räumlich auseinandergerissenen Hälften wieder zusammenzufügen, sondern aus einer bedrohlichen Gleichzeitigkeit von Ungleichzeitigkeiten eine beide Seiten synchronisierende Gegenwärtigkeit<sup>17</sup> zu schaffen. Der Weg führt über eine wechselseitige Selbstvergewisserung, wie sie von Michail Bachtin in seinem literatur- und kulturwissenschaftlichen Konstrukt der „Dialogizität“ entworfen und handlungstheoretisch begründet wurde. Erwachsenenbildung war damals in ihrer gesellschaftlichen Orientierungsfunktion auf dialogisch angelegte Erinnerungsarbeit verwiesen und wissenschaftliche Weiterbildung hatte hierfür die erforderlichen Kompetenzen bereitzustellen oder sie in praxisfeldbasierter Forschung zu entwickeln. Entsprechend der Formel: Irritation als Lernanlass galt es in Kooperation mit einer sich hierbei selbst herausbildenden „Zielgruppe aus Osis und Wessis“ unter der Regie einer engagierten „Seniorenvertretung“ ein Konzept zur „Bildungsarbeit mit Zeitzeugen gemeinsam zu erarbeiten um es schließlich als sich selbst organisierende „Zeitzeugenbörse“ ihrem eigenwilligen Entwicklungsverlauf zu überlassen, der bis heute nachhaltig seinen eigenen Weg zu bahnen vermochte.

### **Dimension und Format einer anlassbezogenen Theoriegenerierung**

Im Kontext einer Auffassung universitärer Erwachsenenbildung, die sich nicht als Distribution disziplinärer Wissensbestände auf einem Markt zwischen Angebot und Nachfrage von vorgefertigten Bildungsgütern bewegt, sondern sich stattdessen responsiv über zielgruppenspezifische Verwendungssituationen verständigt, richtet sich die Aufmerksam-

<sup>14</sup> Schäffter, O. (1997). Irritation als Lernanlass. Bildung zwischen Helfen, Heilen und Lehren.

<sup>15</sup> Schäffter, O., Doering, O., Geffers, E. & Perbandt-Brun, H. (2005). Bildungsarbeit mit Zeitzeugen. Konzeption und Realisierungsansätze.

<sup>16</sup> Schäffter, O. (1993). Die Temporalität von Erwachsenenbildung. Überlegungen zu einer zeittheoretischen Rekonstruktion des Weiterbildungssystems.

<sup>17</sup> Schäffter, O. & Ebner v. Eschenbach, M. (2022). Zur synchronisierenden Bewegung der Chronofrenz differenter Zeitordnungen im Dialog.

keit der Bildungsorganisation weniger auf die individuell Nachfragenden in ihrer jeweiligen „Subjektperspektive“, sondern auf die Struktur einer Lebenslage, aus der Lern-Anlässe zur Neuorientierung, Weiterbildung oder zu einem zielgerichteten Kompetenzerwerb hervorgehen. Im Vordergrund steht daher weniger die Beratung oder das Verkaufsgespräch, sondern vielmehr die dialogische Klärung einer transitorischen Lebenslage, die den Adressatenbereich mit einer noch nicht einschätzbaren und zugleich bedrohlichen Entwicklung konfrontiert. Manifest wird eine transitorische Lebenslage darin, dass bisherige Alltagsroutinen nicht mehr befriedigende Ergebnisse zeitigen oder dass bereits absehbar wird, dass notwendige Veränderungen ins Haus stehen. Dies zu klären, um daraus mögliche Entwicklungsperspektiven in den Blick zu nehmen, kann als das Planungsprinzip einer „relationalen Zielgruppenentwicklung“<sup>18</sup> gelten, mit der die obsolet gewordenen anbieterzentrierte Strategien des Verkaufs standardisierter Bildungsangebote zukünftig abgelöst werden sollen.<sup>19</sup>

Wie aber sieht es, aus, wenn auch die Institutionen der Erwachsenenbildung und wissenschaftlichen Weiterbildung im Zuge gesellschaftlicher Transformationsbewegungen in ihren bislang erfolgreichen Routinen nur unbefriedigend vorankommen und es mit einem Erkenntnishindernis zu tun bekommen, das erhebliche Irritation auslöst und die Kontinuität des bisherigen Entwicklungsverlaufs infrage zu stellen droht? Gilt auch hier die programmatische Formel: „Irritation als Lernanlass und Mobilisierungsereignis“? Mit diesem Phänomen steht wissenschaftliche Weiterbildung der Herausforderung gegenüber, inwieweit sie in ihrer eigenen organisationalen Struktur eigentlich ebenso entwicklungs- und lernfähig ist, wie dies von ihren Bildungsadressaten und Teilnehmenden erwartet und abverlangt wird. Analog zur transitorischen Lebenslage ihrer Bildungsadressaten finden sich auch Institutionen und Einrichtungen der Erwachsenenbildung immer wieder aufs Neue in prekären Phasen des Übergangs vor, die ihnen im historischen Verlauf gesellschaftlicher Transformation eine konzeptionelle Neuorientierung abverlangen. Aus einer berufsbiographisch rekurrenten Sicht auf die Folge meiner Schriften zur Erwachsenenbildung, die während des institutionellen Entwicklungsverlauf geschrieben wurden, wird eine spezifische „Textsorte“ erkennbar, die einen offenkundig dokumentarischen Charakter aufweist. An ihm ließen sich zentrale Themen wissenschaftlicher Weiterbildung historisch-epistemologisch rekonstruieren. Rückblickend wird erkennbar, dass es sich hierbei ein intermittierend vollziehender Prozess „anlassbezogener Theoriebildung“ abzuzeichnen scheint, wie sie Sinne von Donald Schön (1983) durch einen „*reflective practitioner*“ prozessbegleitend ausgearbeitet wurde. An den intermittierend zu

weiterer Reflexion anregenden Schriften manifestiert sich nicht zuletzt das reflexive Wechselverhältnis zwischen Erwachsenenbildung und ihrer wissenschaftlichen Erkenntnispraxis in einer Serialität anlassbezogener Theoriebausteine. Auch diese Sichtweise ließe sich der Thematik eines Wissenstransfers im Generationswechsel in einer Institution wissenschaftlicher Weiterbildung hinzufügen und wäre sicherlich wert, historisch-epistemologisch weiterverfolgt zu werden.

#### Vita Prof. Dr. Ortfried Schäffter

- Jahrg. 1943,
- 1964 - 1969 Studium der Politischen Wissenschaften am Otto-Suhr-Institut der FU Berlin. Diplom 1969
- 1968 Wissenschaftlicher Angestellter am Referat für Erwachsenenbildung der FU: Organisation von internationaler Bildungsarbeit und wissenschaftlicher Weiterbildung (Mitarbeiter von Prof. Fritz Borinski).
- ab 1972 Ausbildung und Praxis in gruppenspezifischen Methoden; Anwendung in hochschuldidaktischen und erwachsenenpädagogischen Kontexten. Moderation, Beratung und Teamtraining in sozialpädagogischen Einrichtungen und Initiativgruppen sowie im Rahmen praxisfeldbasierter Forschung zur Strafvollzugsreform.
- ab 1976 berufsbegleitendes Promotionsstudium in Erziehungswissenschaft (Schwerpunkt Erwachsenenpädagogik), Psychologie und Soziologie.
- 1980 Promotion zum Dr. phil. in Erziehungswissenschaft. Dissertations-Thema: Institutionsberatung als neue Aufgabe beruflicher Weiterbildung.
- Pädagogische Praxis in enger Verbindung mit Forschungs- und Publikationstätigkeit in den Schwerpunkten: Mitarbeiterfortbildung in der Erwachsenenbildung, Konzepte der Zielgruppenarbeit, Interkulturelle Bildung, Ansätze wissenschaftlicher Weiterbildung, systemtheoretische Ansätze und konstruktivistische Perspektiven in der EB.
- 1991 Abschluss des Habilitationsverfahrens: Arbeiten zu einer erwachsenenpädagogischen Organisationstheorie. (Frankfurt/M. 1992)
- 1992 Berufung an die Humboldt-Universität zu Berlin zum Universitätsprofessor für Theorie der Weiterbildung.
- 2008 bis 2011 Seniorprofessor an der Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung

<sup>18</sup> Schäffter, O. (2014). Relationale Zielgruppenbestimmung als Planungsprinzip. Zugangswege zur Erwachsenenbildung im gesellschaftlichen Strukturwandel.

<sup>19</sup> Schäffter, O. (2019). Transitionsanalyse. Komplementäres Denken in Übergängen.



## Literatur

- Alexander, C. (2021). Vermittlung als Relationsgefüge. Wissenschaftliche Weiterbildung als transformative Wissenschaft. In M. Ebner von Eschenbach & O. Schäffter (Hrsg.), *Denken in wechselseitiger Beziehung. Das Spectaculum relationaler Ansätze in der Erziehungswissenschaft* (S. 214–234). Weilerswist: Velbrück.
- Alexander, A. (2022). »Ungeklärte Verhältnisse« – Eine relationstheoretische Perspektive auf wissenschaftliche Weiterbildung. Dissertation. Magdeburg: Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.
- Arnold, R. (2020). Disziplinäre Blickwinkel auf die Wissenschaftliche Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 61–77; hier S. 62f). Wiesbaden: Springer.
- Borinski, F. (1971). Geschichte und Problematik der universitären Erwachsenenbildung in Berlin. In Ders. (Hrsg.), *Universitäre Erwachsenenbildung in Berlin* (S. 1–20). Berlin: Freie Universität.
- Büchner, G. (1971). Die Arbeit des Sekretariats für Erwachsenenbildung – Bilanz und zukünftige Aufgaben, In F. Borinski (Hrsg.), *Universitäre Erwachsenenbildung in Berlin* (S. 21–36). Berlin: Freie Universität.
- Ebner von Eschenbach, M. & Schäffter, O. (2021) (Hrsg.). *Denken in wechselseitiger Beziehung. Das Spectaculum relationaler Ansätze in der Erziehungswissenschaft*. Weilerswist: Velbrück.
- Haraway, D. (2018). Sympoiesis. Symbiogenese und die dynamischen Künste, beunruhigt zu bleiben (Kap. 3). In Ders. (Hrsg.), *Unruhig bleiben. Die Verwandtschaft der Arten im Chthuluzän*. Frankfurt/New York: Campus.
- Kade, S. (2004). Alternde Institutionen – Wissenstransfer im Generationenwechsel. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Knopf, D., Schäffter, O. & Schmidt, R. (Hrsg.) (1989). Produktivität des Alters. *Reihe: Beiträge zur Gerontologie und Altenarbeit* (Bd. 75). Berlin: Deutsches Zentrum für Altersfragen (DZA).
- Rombach, H. (1980). *Phänomenologie des gegenwärtigen Bewusstseins*. Freiburg/München: Alber.
- Schäffter, O. (1971). Internationale Ferienkurse für Erwachsenenbildung. In F. Borinski (Hrsg.), *Universitäre Erwachsenenbildung in Berlin* (S. 52–69). Berlin: Freie Universität.
- Schäffter, O. (1975). Universitäre Erwachsenenbildung der Freien Universität Berlin. In Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung (Hrsg.), *Einrichtungen der universitären Weiterbildung*. (S. 39–56). Hannover: AUE.
- Schäffter, O. (1985). Kursleiterfortbildung. Überlegungen zur Intensivierung der Arbeitsbeziehungen zwischen hauptberuflichen und freien Mitarbeitern in der Erwachsenenbildung. In Ders. (Hrsg.), *Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. Reihe: Berichte, Materialien, Planungshilfen*. Frankfurt a.M.: PAS
- Schäffter, O. (1993). Erwachsenenbildung als Non-Profit-Organisation. In Ders. (Hrsg.), *Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen*. Textziffer 4.10.20, Frankfurt/M.: Luchterhand.
- Schäffter, O. (1993). Die Temporalität von Erwachsenenbildung. Überlegungen zu einer zeittheoretischen Rekonstruktion des Weiterbildungssystems. *Zeitschrift für Pädagogik*, H. 3, S. 443–462.
- Schäffter, O. (1997). Irritation als Lernanlaß. Bildung zwischen Helfen, Heilen und Lehren. In H. H. Krüger u.a. (Hrsg.), *Bildung zwischen Markt und Staat* (S. 691–708). Opladen: Leske und Budrich.
- Schäffter, O. (2003). Die Reflexionsfunktion der Erwachsenenbildung in der Transformationsgesellschaft. Institutionstheoretische Überlegungen zur Begründung von Ermöglichungsdidaktik. In R. Arnold & I. Schüßler (Hrsg.), *Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen* (S. 48–62). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Schäffter, O. (2003). Erwachsenenbildung als reflexiver Mechanismus der Gesellschaft. Institutions-theoretische Überlegungen zur Funktion von Selbstorganisation und Selbststeuerung in Lernkontexten. In Ch. Gary & P. Schlögl (Hrsg.), *Erwachsenenbildung im Wandel. Theoretische Aspekte und Praxiserfahrungen zu Individualisierung und Selbststeuerung* (S. 33–56). Wien: Österreichische Institut für Berufsbildungsforschung (ÖIBF).
- Schäffter, O., Doering, D., Geffers, E. & Perbandt-Brun, H. (2005). Bildungsarbeit mit Zeitzeugen. Konzeption und Realisierungsansätze. In Ders. (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogischer Report* (Bd. 9). Berlin: Humboldt Universität.
- Schäffter, O. (2010). Die lernförderliche Verschränkung von Fortbildung und Forschung. In Gieseke, W. & Ludwig, J. (Hrsg.), *Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts*. Dokumentation des Kolloquiums am 23.10.2009 an der Humboldt-Universität zu Berlin. *Erwachsenenpädagogischer Report*, Band 16, (S.373–383) Berlin: Humboldt-Universität Berlin
- Schäffter, O. (2014). *Relationale Zielgruppenbestimmung als Planungsprinzip. Zugangswege zur Erwachsenenbildung im gesellschaftlichen Strukturwandel*. Ulm: Klemm + Oelschläger.

- Schäffter, O. (2014). Relationstheoretische Forschung in der Transformationsgesellschaft: Zur Differenz zwischen Einzelwissenschaften und Philosophie. In DRUCKFREI FEST-GESCHRIBEN. Für Georg Rückriem zum 80. URL: <http://gr80.wordpress.com/>
- Schäffter, O. (2017). Wissenschaftliche Weiterbildung im Medium von Praxisforschung - eine relationstheoretische Deutung. In B. Hörr & W. Jütte (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung der Wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 221-240). Bielefeld: wbv.
- Schäffter, O. (2019). Transitionsanalyse. Komplementäres Denken in Übergängen. In K. Obermeyer & H. Pühl (Hrsg.), *Übergänge in Beruf und Organisation* (S. 199-226). Gießen: Psychosozial.
- Schäffter, O. & Ebner von Eschenbach, M. (2022). Temporalität der Rekurrenz. Entwurf einer relationslogischen Hinsicht auf Chronoferenz und ihre bildungswissenschaftlichen Entwicklungsperspektiven (i.E.)
- Schäffter, O. (2021). Erwachsenenbildung - Begleiterin auf dem „Weg zum Mitbürger“. Zur Orientierungsfunktion lebensbegleitender Bildung in Prozessen gesellschaftlicher Transformation. In K. Deutsch, B. Hörr & S. Lerch (Hrsg.), *Lernfeld „Bürgerschaftliches Engagement“. Zwischen erwachsenenpädagogischem Anspruch und gesellschaftlicher Realität* (S.39-67). Weinheim/Basel: Beltz/Juventa.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

**Autor**

Prof. Dr. Ortfried Schäffter  
ortfried.schaeffter@googlemail.com