

Wissenschaftliche Weiterbildung in Resonanz auf gesellschaftlichen Strukturwandel

Die Responsivität lebensbegleitender Bildung in Transformationsprozessen als Gegenstand qualitativer Forschung

ORTFRIED SCHÄFFTER

Abstract

„Schäffter beobachtet Schäffter“: Im Rahmen einer werkbio-graphischen Rekonstruktion praxisfeldbasierter Theoriegenerierung wird das selbstreferentielle Verfahren einer logisch höherstufigen „Beobachtung zweiter Ordnung“ eingeführt und methodologisch begründet. Mit ihm bietet sich ein empirischer Forschungszugang, durch den sich ein seit fünf Jahrzehnten angewachsener Fundus explorativ angelegter Einzeluntersuchungen zur Hochschulweiterbildung hinsichtlich ihrer Responsivität zum gesellschaftlichen Strukturwandel systematisch auswerten lässt. In der Konzeptualisierung erhält das Konstrukt der „historischen Resonanzkonstellation“ einen theoriestrategisch zentralen Stellenwert. Aufgrund diskontinuierlichen Wandels werden transformative Übergänge zwischen differenten Relationsqualitäten als situierte Ereignisse des Werdens (d.h. „turns“) beobachtbar, in denen sich zivilgesellschaftliche Responsivität auf wissenschaftliche Erkenntnispraxis im Sinne wechselseitiger „Dialogizität“ (sensu M. Bachtin) und somit relationslogisch zueinander ins Verhältnis setzt. Die in der Qualität einer Relationierung als normative Maßgabe erkennbaren Kriterien lassen sich wissenschaftshistorisch bestimmen und erkenntnistheoretisch als politisch relevante Beziehungsweise einer epochenspezifischen Resonanzkonstellation wissenschaftlicher Weiterbildung verorten. Zur Diskussion gestellt wird folglich ein werkbio-graphischer Ansatz, in dem historische Resonanzkonstellationen der Verortung von Hochschulweiterbildung durch eine Temporalisierung des pragmatischen Forschungsstils einer Grounded Theory in Anschluss an Anselm Strauss erweitert wird. Zudem erlangen transitorische Übergangszeiten innerhalb seines Konstrukts life-trajectory in der Formation eines Reallabors transdisziplinäre Sichtbarkeit.

Einführung

Auf der Grundlage reflektierter Praxiserfahrungen (Schön 1983) in Verbindung mit meiner über fünf Jahrzehnte

hinweg durchgehend betriebenen „anlassbezogenen Theoriegenerierung“ lässt sich die Verortung von Hochschulweiterbildung als ein permanent begleitender Prozess der unabschließbaren (Re-)Orientierung (Stegmeier 2008) in der Diskontinuität gesellschaftlicher Transformation verstehen. Wissenschaftliche Weiterbildung gerät hierbei in den explorierenden Blick als ein institutionstheoretisches, historisch-epistemisches, aber auch wissenschaftspolitisch und hochschuldidaktisch mitgestaltendes Kommunikationsmedium der Vermittlung zwischen inkommensurablen Wissensordnungen je eigener Logik. Aus einer medienökologischen Sicht der Technokultur (Fuller 2007; Hörl 2013) wird wissenschaftliche Weiterbildung als ein ‚wissenschafts-didaktischer Kontext‘ zugleich auf mehreren Abstraktionsebenen (disziplinär, interdisziplinär und transdisziplinär) beobachtbar und pädagogisch ausgestaltbar. Dabei stellt sich die Frage, welche der „Grenzflächen“ (vgl. Speckmann, 2013; 2021) zwischen disziplinär verfassten Wissensordnungen es jeweils kategorial zu reflektieren oder gar zu überschreiten gilt. Zudem ist zu klären, welche Verfahren der Grenzüberschreitung jeweils überhaupt wissenschaftshistorisch verfügbar sind. Im Kontext gesellschaftlicher Transformationsforschung erhält hierbei das historische Konstrukt einer sich diskontinuierlich wandelnden „Resonanzkonstellation“ einen hohen Erklärungswert.

In einer ersten explorativen Durchsicht des von mir entwicklungsbegleitend publizierten und dokumentierten Materials und das bedeutet meiner gesamten Publikationsliste seit 1971, wird erst in einem strukturhermeneutisch deutenden Rückblick eine dialogisch verknüpfte Serie historischer Konstellationen unterscheidbar: In Anschluss an Michail Bachtin lässt sich ihre Serialität in rückwärtsgewandter Erkenntnis als eine Ereignisfolge von „Chronotopoi“ Bachtin (2008), (also als virtuelle Orte einer „time-space-compression“) verstehen. Verorten lassen sie sich in ihrer Einbettung in Entwicklungsphasen und deren jeweils hegemoniale Definitionskraft. Im Rahmen von Programmplanung und Angebotsentwicklung

sah sich Hochschulweiterbildung in dem mir berufsbiographisch zugänglichen Untersuchungszeitraum in unterschiedlicher Weise mit der Forderung konfrontiert, auf eine neuartige Resonanzkonstellation bildungspraktisch zu antworten (vgl. Schäffter 2022, sowie 2021). Sie modifizierte entsprechend in dem derzeit erforderlich erscheinenden „turn“ (Bachmann-Medick, 2006) ihre jeweilige phasenspezifisch geprägte wissenschaftliche und disziplinäre „Verortung“. Eben diesen sich wiederholt ereignenden *turns* als Ausdruck pädagogischer Resonanz gilt das historisch-epistemische Erkenntnisinteresse des hier skizzierten Forschungsansatzes ganz im Sinne einer sich responsiv transformierenden konzeptuellen Verortung.

Die Argumentation folgt in ihrem Aufbau vier Schritten und wird schließlich in einer Conclusio zusammengeführt: Zunächst wird in das historisch-epistemologische Forschungskonzept der Rekonstruktion eines sich biographisch aussteuernden Entwicklungsverlaufs praxisfeldbasierter Theoriegenerierung eingeführt, wie er in einer rekurrenten Auswertung bereits 1992 in meiner kumulativen Habilitationsschrift in dem hierzu entwickelten Format eines „berufsbiographischen Werkberichts“ zu einer genealogisch angelegten Konzeptualisierung von „Organisationspädagogik“ forschungspraktisch erprobt wurde (*Abschnitt I*). Nun jedoch soll diese rekurrente Form einer selbstreflexiv angelegten ‚Beobachtung zweiter Ordnung‘ auf dem höchststufigen Abstraktionsniveau einer „Theoriethorie“ (Grizeu & Jahraus, 2011; Küpper, Rautzenberg, Schaub, & Strätling, 2013) als ein methodologischer Rahmen zur empirischen Untersuchung von epistemischer Erkenntnispraxis und ihrer praxisfeldbasierten Theoriegenerierung genutzt werden. Mit anderen Worten: Schäffter (heute) beobachtet Schäffter (damals) mit dem Ziel, Schäffter (damals) mit einer Hinsicht aus heutiger Sicht zukunftsfähig werden zu lassen (*Abschnitt II*). Diese abermalige Temporalisierung wissenschaftlicher Erkenntnispraxis bedarf einer einführenden Erläuterung und wissenstheoretischen Begründung, bei der konzeptuelle Eckpunkte wie „historische Resonanzkonstellation“ verdeutlicht werden. Hochschulweiterbildung verortet sich nicht allein institutionell, sondern trägt zudem über Wissenschaftsdidaktik auf organisationspädagogischer Ebene maßgeblich zum Herausbilden responsiver Strukturentwicklungen zwischen Wissenschaft und deren gesellschaftlichen Umweltbereichen bei. Als Resultat ihrer Wirksamkeit transformiert Hochschulweiterbildung in *the long run* und *step by step* die eigenen strukturellen Bedingungen des ihr professionell Möglichen. Dies erfolgt weitgehend in Formen nicht-intendierter Nebenfolgen, die - wie meist bei evolutionären Entwicklungsverläufen - den Akteursgruppen erst nachträglich und zudem erst über rekurrente Erkenntnispraxis intelligibel zugänglich werden. (*Abschnitt III*) Im vierten Schritt wird der Begriff des „werkbiographischen Berichts“ (Schäffter, 1992) präzisiert und zu seiner temporaltheoretischen Klärung das prozessuale Konstrukt eines „*Life-Trajectory*“ von Anselm Strauss u. a. eingeführt (*Abschnitt IV*).

Beabsichtigt ist, auf Basis dieser Skizze, eine systematische Analyse meines gesamten Schriften-Konvoluts, in der auf die im *open access* dokumentiert vorliegenden „Schriften zur Erwachsenenbildung“ im Sinne eines sekundär auszu deutenden Grundlagenmaterials Bezug genommen wird. Es wird mit allen bibliographischen Angaben in Kürze über *researchgate.com* und *academia.edu* allgemein zugänglich sein. Der Abschluss dieser Skizze besteht in der Bemühung, all die Überlegungen und wechselseitigen Bezugnahmen in einer Conclusio zusammenzuführen. Damit soll sich die Gestalt schließen und eine Startlinie verfügbar werden, von der aus dann mögliche Explorationen zukünftig ihren Ausgang nehmen können (*Abschnitt V*).

1. Werkbiographischer Bericht - der Forschungszugang eines „reflective practitioner“

Im Gegensatz zu den bislang vertrauten methodischen Verfahren externer Untersuchung bekommt man es bei dem historisch-epistemologischen Forschungskonzept mit einer rekurrenten Analyse von anlassbezogener Theoriegenerierung und dies verbunden mit einer praxisimmanenten „Beobachtung von Selbstbeobachtung“ zu tun, in der die Erkenntnispraxis in ihrer Theoriegenerierung rückwärts gerichtet verläuft. Das bedarf zunächst einer genaueren Erläuterung und forschungstheoretischen Einordnung:

Der methodologisch zu verstehende Begriff der „anlassbezogenen Theoriegenerierung“ geht - ähnlich wie die meisten der hier eingeführten Neologismen - auf eine rückwärts verlaufende Erkenntnisgewinnung zurück, die von einer irritierenden Aporie ausgelöst wurde. Analog zum Mobilisierungsereignis: „Irritation als Lernanlass“ (vgl. Schäffter, 1997; Bähr et al., 2019) lässt in Anschluss an Gaston Bachelard ein „Erkenntnishindernis“ auf eine irritierende Unterbrechung aufmerksam werden, die dann letztlich aufgrund einer Aporie den Zugang zu neuem Denken freizulegen vermag. An derartigen Routineunterbrechungen von alltagsgebunden Erkenntnisverläufen setzt die Figur einer anlassbezogenen Theoriegenerierung an: Bei einer ersten Durchsicht des Materials (also meiner vollständigen Publikationsliste) fällt eine bemerkenswerte Diskrepanz zwischen dem Titel und dem Inhalt der jeweiligen Publikation auf. So fanden, - um es an einem Beispiel zu verdeutlichen - in der Schrift „Veranstaltungsvorbereitung in der Erwachsenenbildung“ nicht allein praktische Verfahrensweisen der Angebotsentwicklung und mikrodidaktischer Vorbereitung von Sitzungen oder Unterrichtsstunden ihre Darstellung, sondern wurden in exemplarischer Weise als ein „Mobilisierungsereignis“ zum Anlass genommen, um sie systematisch in einen bildungstheoretischen und somit umfassenden organisationspädagogischen Zusammenhang zu stellen, in dem sich genuin erwachsenenpädagogische Planungskontexte von schulisch unterrichtlichen Institutionalformen signifikant unterscheiden. Der Anlass zum Schreiben der versammelten Schriften geht folglich aus von einer irritierenden

Unsicherheit in Bezug auf die zur damaligen Konstellation reflexions- und klärungsbedürftig erscheinenden Spezifik von erwachsenenpädagogischer Professionalität. Das Klärungsangebot führt dann in einen letztlich unabschließbaren grundlagentheoretischen Diskurs.

Ein Großteil der Einzelschriften steht somit in engem Zusammenhang mit den je akuten Bemühungen um eine grundbegrifflich angelegte und zugleich praxisfeldbasierte Theoriebildung. In ihr konnte dann ein professionelles Selbstverständnis aus einer immanenten Problemsicht kategorial und bildungspraktisch explorativ zur Diskussion gestellt werden. Verständlicherweise bevorzugte man hierbei normative Abgrenzungen und Positionierungen gegenüber Institutionen anderer Funktionssysteme, um ein genuin erwachsenenpädagogisches Profil kontrastiv deutlich werden zu lassen. An eben diesem Merkmal lassen sich Figuren und Muster erwachsenenpädagogisch festmachen, die im historischen Entwicklungsverlauf je nach bildungspolitischer Konstellation von einer an Emanzipation orientierten „Bildung Erwachsener“ hin zu einem primär auf den Erwerb von Schlüsselqualifikationen ausgerichteten gesellschaftlichen „Weiterbildungssystem“ deutliche Veränderungen erkennbar werden lassen.

Auf den Wechsel derartiger historischer Konstellationen, der in gewissen Übergangszeiten bisweilen sogar als ein expliziter „turn“ programmatische Züge anzunehmen vermag, nimmt die hier vorgeschlagene strukturhermeneutische Heuristik mit dem Konstrukt einer historisch zu verortenden „Resonanzkonstellation“ methodisch Bezug. Als ein auffälliges Beispiel kann hier das schrittweise Eindringen von Begrifflichkeiten wie „Qualifikation“, „Kompetenz“ und dies in direkter Verbindung mit formalisierten bzw. quantifizierten Verfahren pädagogischer Evaluation gelten; aber auch der ambivalente Begriff der „Zielgruppe“ ließe sich unter dem Aspekt einer kontroversen Resonanzkonstellation diskutieren, dem hier eine hermeneutische Funktion im Zuge einer rekurrenten Ausdeutung des wissenschaftsbiographischen Materials zukommt. Rekonstruieren lassen sich dabei historisch vorgegebene Bedingungsgefüge, aus denen sich bestimmte Positionierungen ableiten und von den jeweils wissenschaftliche Erkenntnispraxis mit gesellschaftlichem Bedarf an Orientierung und akuter Problemlösung produktiv zueinander ins Verhältnis gesetzt werden können. Einem methodischen Verfahren strukturhermeneutischer Ausdeutung der Serie reflexiv aneinander anschließender Einzelschriften aus einer jeweils historisch wechselnden Konstellation wissenschaftlicher Weiterbildung stehen letztlich zwei Varianten zur Verfügung:

- zum einen die eher deterministische Deutung, wonach die die historisch-gesellschaftliche Konstellation die entsprechende Verortung in ihrer wissenschaftsdidaktischen Positionierung bereits hinreichend zu bestimmen vermag und

- zum anderen die bildungstheoretische Deutung, wonach professionell verfasste wissenschaftliche Weiterbildung auf historisch abwechselnde Konstellationen „pädagogisch responsiv“ und das bedeutet hier „dialogisch“ im Sinne einer pädagogisch selbstreflexiven Positionierung zu antworten vermag.

In der hier vorgenommenen Argumentation wird entgegen einer deterministischen Deutung plädiert und damit dem Merkmal der Resonanz Vorzug gegeben. Bezug genommen kann dabei zugleich auf eine theoretische Erkenntnis wie sie bereits in den Schriften zu „Spiegelbild oder Resonanzboden“ (Schäffter, 1991; 2002) für einen organisationspädagogischen Erklärungszusammenhang ausgearbeitet vorliegen. An dieser Bezugnahme auf den zugrundeliegenden Fundus an theorieerschließenden Schriften wird bereits erkennbar, dass sich das vorgelegte Material auf dem Abstraktionsniveau einer Beobachtung von reflexiven Selbstbeobachtungen handelt, die vom gegenwärtigen Erkenntnisstand aus nun allerdings im seriellen Entwicklungsverlauf einer sich transformierenden Resonanzkonstellation seine (vorläufige) Zuordnung finden kann.

Unter der hier eingenommenen transformationstheoretischen Deutungsperspektive wird an charakteristischen Veränderungen von Anlässen zur Klärung pädagogisch professioneller Ungewissheiten im Konvolut der Schriften der Übergang in eine historisch neuartige Konstellation beobachtbar. Geht man nun davon aus, dass den pädagogisch reflexiven Anlässen in ihrer temporalen Serialität ein gewisser Dokumentationswert zukommt, so muss dennoch dabei in Betracht gezogen werden, dass sich die jeweilige Resonanzkonstellation aus einer in der reflexiven Schrift manifest werdenden Problemsicht Bezug nimmt. Temporaltheoretisch gefasst, bekommt man es daher bei der rückbezüglich angelegten Rekonstruktion von praxisfeldbasiert explorativer Theoriebildung in der wissenschaftlichen Weiterbildung mit einem temporalen Relationsgefüge zu tun, das nicht allein von der gegenwärtigen Gegenwart einer heutigen oder zukünftigen Rezeptionsposition aus eine informative Lektüre ermöglicht, sondern eine bestimmte „Chronoferenz“ (Schäffter & Ebner v. Eschenbach, 2023) verfügbar macht, die sehr unterschiedliche Verknüpfungswege eines „temporalen Wegeraums“ explorativ zu erkunden vermag. „Durch Chronoferenzen werden also anwesende und abwesende Zeiten zusammengebunden, wobei das von Interesse ist, was sich zwischen ihnen befindet“ (Landwehr 2016, 151, kursiv i. O.). Es geht somit um diese relationale Sicht auf eine temporaltheoretisch wechselseitige „Verzwirrung“ (Schäffter, 2013) einer hinreichend langweilig angelegten wissenschaftsbiographischen Dokumentation, wie sie hier in dem Konvolut vorliegt. Sie kann an wissenschaftshistorischen Resonanzkonstellationen innerhalb eines transdisziplinären epistemischen Entwicklungsverlaufs verortet und einer „werkbiographischen Rekonstruktion“ unterzogen werden.

2. Hochschulweiterbildung – Resonanzboden der Gesellschaft?

Im Gesamtzusammenhang der hier vertretenen Funktionsbestimmung einer Hochschulweiterbildung, die mehr ist als ein institutioneller Träger wissenschaftlicher Lehrangebote, sondern sich im Verlauf der letzten Jahrzehnte anschiebt, sich zu einem wichtigen Verbindungsglied zwischen dem disziplinär segmentär ausdifferenzierten Wissenschaftssystem einerseits und seinen nicht minder parzellierten gesellschaftlichen Umwelten zu entwickeln, stellt sich die Frage, auf welche Weise oder besser in welcher „ökologischen Medialität“ (Hörl, 2011; Fuller, 2007) eine derartige strukturell wechselseitige Verschränkung gedacht, wenn nicht sogar „wissenschaftsdidaktisch“ operationell ausgestaltet werden kann. Aus der gegenwärtig, auch transdisziplinär und international geführten Diskussion um eine „Wissenschaftliche Revolution“ in ihrem Verhältnis zu ihren jeweiligen gesellschaftlichen Voraussetzungen werden Entwicklungsperspektiven in Richtung auf bisher noch undenkbar makrosociale Funktionen von Hochschulweiterbildung sichtbar, in denen die Hochschule nicht mehr allein als Ort wissenschaftlicher Weiterbildung fungiert, sondern sich hierdurch zunehmend zu einem lernförderlichen interface zwischen dem Wissenschaftssystem, den anderen gesellschaftlichen Funktionssystemen, vor allem aber dem sich transformierenden planetarischen Gesamtsystem auszufalten hat. In diesem Diskurszusammenhang erhalten die Kategorien der „pädagogischen Resonanz“ und der „historischen Resonanzkonstellation“ eine wichtige Bedeutung.

2.1 Pädagogische Resonanz

Mit der Metapher der Resonanz soll eine selbst-thematisierende Grenzbetonung innerhalb eines gegen externe Instrumentalisierungen abgeschützten Bildungsraums gekennzeichnet werden. Sie wird durch eigenständige pädagogische Antworten auf die Vielfalt desorientierender Umweltereignisse und Leistungserwartungen möglich. Erforderlich wird daher ein „semantischer Umbau“, mit dem sich der Übergang zu neuen oder andersartigen „Weltorientierungen“ programmatisch auf den Begriff bringen lässt. Im historischen Rückblick finden sich in der Geschichte der Erwachsenenbildung für nahezu alle Phasen eines epochalen „Aufbruchs und Umbruchs“ entsprechende Scharnierbegriffe einer transformativen „Resonanzkonstellation“, die eine epochenspezifisch abgestimmte Orientierungsleistung darstellen, mit der jeweils der gesellschaftliche Strukturwandel in lebensweltliche Lernanlässe und Entwicklungsziele übersetzbar wurde.

Im Deutungskontext einer gesellschaftlich-historisch angelegten Transformationstheorie kann der Begriff einer organisationspädagogischen Resonanz als ein *regulatives Prinzip transitorischer Orientierung* gefasst werden. Mit ihm wird es bildungspraktisch möglich, in reflexiven Verfahren einer Analyse transitorischer Lebenslagen (Schäffter, 2019) auf der Grundlage lebensweltlicher Erfahrungen bedeutsame Lernanlässe und Entwicklungsziele zu klären. Durch orga-

nisationale Resonanz kann ein selbstreflexiver „Bildungsraum“ zu einer sich transformierenden Umwelt erschlossen werden (vgl. Schäffter, Schicke & Hartmann, 2019).

2.2 Der Begriff Resonanzkonstellation

Zum Ausgang jeder transformationstheoretischen Analyse bietet es sich an, nicht nur das Vorher und Nachher, sondern besonders aufmerksam das „Zwischen“ in Augenschein zu nehmen. In historischer Rekonstruktion tritt es als eine spannungsreiche „Ordnung im Zwielficht“ (Waldenfels, 1987) in Erscheinung, die in seiner weder-noch-Positionierung nicht allein hohen Orientierungsbedarf auslöst, sondern auch dadurch eine ganz besondere Konstellation darstellt, dass in ihr die Weichen für nun erst möglich werdende Entwicklungen gestellt werden und sei es auch durch folgenreiche „Unterlassungssünden“. Übergangszeiten sind daher keine „Stunde Null“, sondern ein „Niemandland“ (Strübing, Schulz-Schaeffer, Meister & Gläser, 2004) zwischen einem Vorher und Nachher, in dem „Akteure der Vergangenheit“ und die einer zunächst noch offenen Zukunft öffentlich im Widerstreit um die ihnen gebührende „Definitionsmacht“ stehen. Dies erklärt u. a. auch, weshalb in diesen Zeiten gerade sprachlich subtile Unterscheidungen hohe Bedeutung erlangen und zum Politikum werden können.

An derartigen „semantischen“ Transformationen setzen die Untersuchungen von Georg Bollenbeck und Clemens Knobloch an. In ihnen wird das resonante Wechselverhältnis zwischen staatlichem Ordnungsregime und den mit dem Regime gewissermaßen symbiotisch verschränkten Geisteswissenschaften und hier insbesondere der germanistischen Disziplinen sowie der Geschichtswissenschaften strukturanalytisch herausgearbeitet. Als Erkenntnisgewinn stellen sie schließlich ein konzeptionelles und begriffliches Instrumentarium zur Verfügung, mit dem nicht nur anhand einer historischen „Resonanzkonstellation“ die Komplementarität einzelner Geisteswissenschaften rekonstruierbar wird, sondern darüber hinaus auch der strukturelle Wandel im Zuge gesellschaftspolitischer Transformation anhand eines mit ihr einhergehenden „semantischen Umbaus“ philologisch nachweisbar wird.

Von hohem Interesse ist hierbei, dass dieses Analyseverfahren und sein Begriffsinstrumentarium auch für den Nachweis und die kritische Analyse der Reflexionsfunktion von Erwachsenenbildungswissenschaft gegenüber der sie konstitutiv hervorbringenden Gesellschaft fungieren vermag. Dies gilt allerdings nur dann, wenn man tatsächlich von einer pädagogisch fundierten „Resonanz“ und nicht nur von einer „spiegelbildlichen“ Verdopplung gesellschaftlicher Strukturprobleme ausgehen kann. Erst dann ließe sich von einer reflexiven Orientierungsleistung von Hochschulweiterbildung innerhalb einer epochenspezifischen Resonanzkonstellation sprechen, die über eine hegemoniale Vereinnahmung hinausweist. Dies jedoch gilt es in Hinblick auf den Begriff der Resonanz in Hinblick auf pädagogische Responsivität genauer zu verdeutlichen: In

Auseinandersetzung mit einer Vielzahl wissenschaftsexterner Einflussversuche von anderen gesellschaftlichen Funktionssystemen wird es für Hochschulweiterbildung auf der Ebene ihrer Einrichtungen zunehmend wichtiger, trotz aller disziplinären Binnendifferenzierung ihre Grenzen zwischen Innen und Außen gegen unmittelbar durchgreifende externe Einwirkungen abzusichern. Nur so kann der „pädagogische Kern“ im Sinne eines regulativen Prinzips aufgebaut werden und erhalten bleiben und das sogar beim „symbiotischen Institutionstyp“ wie innerbetrieblicher Weiterbildung oder Medizinpädagogik, bei dem „das Pädagogische“ einen funktionsunterstützenden „dienenden“ Status für ein nicht-pädagogisches Teilsystem erhält, dies aber gerade aufgrund ihrer pädagogischen Resonanz auf eine spezifische Dienstleistung.

3. Hochschulweiterbildung: Pädagogisches Interface in der Lagebeziehung des Zwischen

Wenn nun eine gesellschaftlich transitorische Lagebeziehung aufgrund ihrer Virtualität abduktiv zu kreativer Konstitution eines Forschungs- und Lerngegenstands genutzt werden soll (vgl. Rohr, 1993), so gilt es, ihre Friktionen und immanenten Spannungen als potenzielle Ressourcen biographischer Entwicklung erkennbar und produktiv werden zu lassen. Wichtig erscheint hierbei, bei der Deutung aus einer reflexiven Binnensicht eine weitgehende Offenheit in Hinblick auf die Bestimmung von Elementen als widerständige „tektonische Platten“ und der Richtung ihrer Bewegungsdynamik herzustellen. Erst dann wird es möglich, sie reflexiv aus einer „Position des Dritten“ heraus zueinander ins Verhältnis zu setzen und eben dieses gemeinsam als die entwicklungsförderliche Ressource einer Lebenslage herauszuarbeiten. Dies fällt umso leichter, je weniger eine Lebenslage bereits wohlfahrtsökonomisch ‚gelabelt‘ wurde und daher kein erhebliches Reframing erforderlich macht, um die Spannungslage als Entwicklungsmöglichkeit zu verstehen und praktisch zu nutzen. Die im Konkreten erst immer noch zu verdeutlichende Ressource besteht dabei in der *mehrfachen Zugehörigkeit* eines „Dazwischen-Seins“, deren Überkreuzung künftig als relationale Vollzugsordnung des Intermediären und einer Praktik des *Vermittelns, Übersetzens* und produktiven, wechselseitig *„Ins-Verhältnis-Setzens“* zu einer Schlüsselqualifikation der Postmoderne und einer sich globalisierenden Weltgesellschaft wird. In Hinblick auf ein daraufhin umfassenderes Verständnis von Hochschulweiterbildung an der institutionsstrategischen Schnittstelle von Wissenschaft und Gesellschaft ist auf die wegbereitende erziehungswissenschaftliche Dissertation von Carolin Alexander (2022) zu verweisen sowie auch auf neuere Fachaufsätze, in denen der Begriff der „Vermittlung“ zwischen differenten Wissensordnungen und somit das Konstrukt des „Wissenstransfers“ einer relationstheoretischen Revision unterzogen werden (Alexander, 2018/2021; Schmiedl, 2022).

4. Von der Autobiographie zum Life-Trajectory

Bereits bei der Konzeptualisierung eines „werkbiographischen Berichts“, in dem meine kumulative Habilitation (Schäffter, 1992) in Form einer „Beobachtung zweiter Ordnung“ eine metatheoretisch angelegte Reflektion auf eine Folge von „Arbeiten zu einer erwachsenenpädagogischen Organisationstheorie“ methodologisch erfolgreich erprobte, bestand Gefahr, dass die Bezeichnung des „Werkbiographischen“ missverstanden und mit der personalen Wissenschaftsbiographie des Verfassers gleichgesetzt werden könnte. Aus Sicht erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung fehlten dann allerdings berufsbiographische Bezüge zu möglichen Entwicklungsverläufen von mir als dem Forschenden. Es wird daher erforderlich, die bisher gewählte Bezeichnung begrifflich zu präzisieren und methodologisch zu begründen. Unter der Biographizität des Forschungsansatzes wird keinesfalls eine narrativ verfasste Rückschau im Genre einer autobiographischen Erzählung verstanden, die zudem noch auktorialen Deutungscharakter erhält. Vielmehr verfolgt das Verfahren genau das Gegenteil. Zwar beschränkt sich die Erforschung von historischen Resonanzkonstellationen zwischen wissenschaftlicher Weiterbildung auf den wissenschaftsbiographisch zugänglichen und hierdurch für einen individuell eingrenzbaaren Weltausschnitt, der für empirisch vorfindliche „Erkenntnisagenten“ (Wulz, 2010) wissenschaftshistorisch, erkenntnistheoretisch oder bildungspraktisch von professioneller Relevanz ist. Dieses „biographische Moment“ verbürgt eine praxisfeld-immanente Sicht, deren theoretisch abstrahierendes Niveau als *reflective practitioner* zudem anhand der Serie seiner, bzw. ihrer einschlägigen Schriften differenziert einschätzbar sein sollte. Insofern bekommt man es bei der Erarbeitung eines werkbiographischen Berichts mit einem Verständnis von dem zu tun, was Alheit als „Biographizität“ kennzeichnet, das aufgrund eines hohen Abstraktionsniveaus unter dem hier diskutierten Forschungsansatz allerdings weit über das Genre narrativ strukturierter Sinnbildung hinausweist. Weit angemessener und damit auch den Evolutionstheorien, aber auch der neuen Geschichtsphilosophie gemäß eignet sich eine besondere „Figuration des Temporalen“ (Öhlschläger & Capano, 2013), wie sie nachfolgend ins Spiel gebracht werden soll: das Life-Trajectory.

4.1. Das Konzept des ‚Life-Trajectory‘ einer nicht-teleologischen Prozess-Steuerung

Begrifflich verallgemeinernd lässt sich definieren, dass mit „Trajekt“ (engl. trajectory im Sinne einer Flugbahn) ein temporales Verlaufsgefüge bezeichnet wird, das unabhängig von der individuellen Intentionalität der daran beteiligten Akteure eine prozessimmanente, zunehmend konsistente Entwicklungslogik herausbildet und folglich ohne formale Leitungsinstanz auskommt. Anselm Strauss formuliert das wie folgt: „As will be seen, it refers to a course of action but also embraces the interaction of multiple actors and contingencies that may be unanticipated and not entirely manageable“ (Strauss, 1993, 53). Mit Reichertz lässt sich dazu weiter festhalten: „Das Geschehen ist also nicht mit einem Orchester ohne Dirigenten zu

vergleichen, bei dem alle Beteiligten *gleichzeitig* ihr Handeln aufeinander abstimmen, sondern eher mit einem *Staffellauf*. Insgesamt geht es nämlich darum, das Staffelholz arbeitsteilig (*nacheinander*) ins Ziel zu bringen, wobei die einzelnen Läufer durchaus unterschiedliche Aufgaben und Laufstile haben können. Der Verlauf der Gesamthandlung, also der *Parcours*, der zu bewältigen ist, hat nun keineswegs stets genau die gleiche Form“ (Reichertz, 2005, S. 185 kursiv im Orig.). Mit ‚trajectory‘ werden daher in Rückgriff auf Anselm Strauss Ereignisketten bezeichnet, die nicht von einem Subjekt allein ausgeführt werden, sondern die durch *gemeinsame Bemühungen mehrerer Personen an verschiedenen Orten zu unterschiedlichen Zeitpunkten* zustande kommen. Nur noch im metaphorischen Sinn kann man in solchen Fällen von intendierten Einzelhandlungen sprechen, sondern diverse Einzelhandlungen verketteten sich zu einer übergeordneten größeren Handlung. Mit dem Begriff *trajectory* will Strauss also solche Interaktionsgefüge bezeichnen, die von einer Reihe von Akteuren ohne festen Plan hervorgebracht werden. Hans Georg Soeffner pointiert dies in einer plakativen, wenn auch sozialtheoretisch leicht missverständlichen Formel: *„Das eigentliche gesellschaftliche ‚Subjekt‘ dieses - im Kern engen, an der Peripherie weitmaschigen - Kooperationsgefüges ist die jeweilige gesellschaftliche Organisation selbst, das ‚trajectory‘“* (Soeffner 1991, S. 10).

4.2 Methodologischer Kommentar

Innerhalb eines thematisch definierten Trajekts bietet die Form „Beobachtung zweiter Ordnung“ einen gesteigerten Erkenntnisgewinn. Im Gegensatz zur Generierung einer *Grounded Theory* auf der Basis von Fremdtexen bzw. von Interviews verfügt eine kriteriengeleitete Rekonstruktion innerhalb einer rekursiv angelegten Beobachtung meiner eigenen Beobachtung über eine weit umfassendere Datenbasis, als dies üblich zu sein pflegt. Übereinstimmend mit der Autobiographie stellt auch in einem methodisch rekurrent angelegten Erkenntnisprozess der zeitliche Abstand in Verbindung mit einem veränderten Erkenntnisstand die erforderliche Distanz her, indessen besteht der Erkenntnisgewinn einer rekursiv angelegten Beobachtung zweiter Ordnung in einem „mereologischen“ (Burkhardt, Seibl, Imaguire & Gerogiorgakis, 2017) Steigerungseffekt. Die strukturhermeneutische Rekonstruktion der eigenen Forschungsschriften führt auf eine epistemologisch höherstufige Emergenzebene und erhält hierdurch zukunftsweisende Bedeutung für eine noch im Einzelnen zu entwickelnde „Wissenschaftsdidaktik“.

4.3 Temporalisierung einer praxisfeldbasierten „Grounded Theory“

Mit dem hier vorgeschlagenen Forschungsansatz erfolgt die Verortung historischer Resonanzkonstellationen im Ereignis einer „Chronofrenz“ (vgl. Schäffter & Ebner v. Eschenbach 2023; Landwehr, 2016, 146ff.) zuvor getrennter Wissensordnungen und ihrer historischen Entwicklungsverläufe. Ermöglicht wird das innerhalb eines experimentellen Rahmens, in dem sich die spezifische Zeitordnung einer historischen Episteme mit dem disziplinären Ent-

wicklungsverlauf einer Einzelwissenschaft verschränkt, wobei eine grundlegende Weichenstellung beobachtbar wird. In der hier zur Diskussion gestellten Vorgehensweise einer Beobachtung zweiter Ordnung beschränkt sich indes nicht auf einzelne Bifurkationen, sondern stellt darauf ab, die gesamte Serialität praxisfeldbasierter Standortbestimmungen in Gestalt eines temporalen Relationsgefüges sichtbar werden zu lassen. Hierzu wird das gesamte Textmaterial abduktiv ausdeutend zu explorieren sein, wodurch erst die verschiedenen historischen Konstellationen in ihren formalen Eckpunkten analog der von Anselm L. Strauss ausgearbeiteten „Grounded Theory“ (vgl. Strauss 1991; Strübing, 2021) im relationalen Gefüge eines wissenschaftsbiographischen Trajektverlaufs (Schäffter, 2022) einen ihnen adäquaten Ort finden.

5. Conclusio

In den vorstehenden Überlegungen ging es im methodologischen Kern darum, das Konzept einer werkbio-graphischen Rekonstruktion in seinen maßgeblichen Eckpunkten zu skizzieren. Dies diente dem thematischen Ziel, eine sich wiederholende Wendung in der historischen Verortung von Hochschulweiterbildung im Sinne kulturwissenschaftlicher „turns“ mit gesellschaftlich-politischen Transformationsbewegungen ins Verhältnis zu setzen. Verortung von Hochschulweiterbildung verlangt im Zuge einer permanent gesellschaftlichen Transformation ein hohes Vermögen an struktureller Responsivität. Diese gelangt pädagogisch in unterschiedlichen Funktionsbestimmungen von wissenschaftlicher Weiterbildung zum Ausdruck und lässt sich forschungsmethodisch mit dem Konstrukt der historischen Resonanzkonstellation fassen, die von Seiten der wissenschaftsdidaktischen Ausdeutung je nach institutionellem Entwicklungsstand einer Hochschule entsprechend ihrer je eigensinnigen Logik gedeutet und bildungspraktisch genutzt werden kann.

Aus dieser relationstheoretischen Deutung möglicher Verortungen von „Hochschulweiterbildung in der Transformationsgesellschaft“ eröffnet sich zusätzlich ein komplexes Forschungsfeld, für das ein aus ihm selbst reflexiv entstandenes Forschungsvorhaben zur Diskussion gestellt wird: Mit ihm ließe sich dem immanenten Wahrnehmungs- und Deutungshorizont eines reflective practitioner heraus der Fundus anlassbezogener Theoriegenerierungen in einen historisch epistemologischen Zusammenhang gestellt und in ihren Relationierungen ausgedeutet werden. Forschungsmethodologisch erhält hierbei die „Orientierung an einem pragmatischen Forschungsstil“ (Strübing, 2021) durch zwei konzeptuell grundlegende Bezüge auf Arbeiten von Anselm Strauss, nämlich „das trajectory“ als apersonales Konzept temporaler Bewegungsverläufe einerseits und das Empirieverständnis einer auf praxisfeldbasierter Erkenntnis beruhender Theoriegenerierung andererseits, die zwingend transdisziplinär angelegt sein muss.

Mit dieser Skizzierung sollte nun der Ausgang gewonnen sein, von dem aus sich auch zukünftige Verortungen von Hochschulweiterbildung in ihrer wissenschaftsdidaktischen Resonanz rekonstruieren lassen. Offensichtliche Hinweise finden sich im Rahmen einer ersten Durchmusterung des Konvoluts beispielsweise in dem fraglos anlassbezogenen Grundsatzartikel zu „Erwachsenenbildung als Non-profit-Organisation“ (Schäffter, 1993 /1995), in dem der damalige Diskurs zu einem „Marktversagen“ als letztlich folgenreiche Resonanzkonstellation einer neoliberal geprägten Entwicklungsphase eine genuin bildungswissenschaftlich reflektierte Verortung abverlangte. Als ein erster Zugang zur Identifizierung von historisch prägenden „turns“ in der Geschichte der Erwachsenenbildung, wie sie sich strukturanalog auch hinsichtlich des Verhältnisses von Hochschulweiterbildung und gesellschaftlichem Strukturwandel als historische Wegmarken auffinden lassen, bieten hierbei auch begrifflich kennzeichnende Schlüsselbegriffe wie Volksbildung, Arbeiterbildung, Erwachsenenbildung, Realistische Wendung, Qualifikationsorientierung, Kompetenzwende, Organisationspädagogik, Relationslogische Responsivität etc. Mit dem hier vorgestellten Forschungsansatz lässt sich untersuchen, wie in all den bisherigen und weiterhin zu erwartenden Wendungen gesellschaftliche Transformationsbewegungen in Formen von pädagogisch und wissenschaftspolitisch relevanten Resonanzkonstellationen an praxisfeldbasierten Werkbiographien strukturhermeneutisch beobachtbar sein werden und verhilft ihnen bis in ihre wissenschaftsdidaktische Feinstruktur hinein zur Sichtbarkeit. Durch eine strukturhermeneutische Klärung von Hochschulweiterbildung wird das Verhältnis zwischen dem Wissenschaftssystem und der Gesamtgesellschaft als ein temporalisiertes Relationsgefüge rational intelligibel und dies entgegen seiner zunächst verwirrenden Komplexität und beliebig erscheinenden Volatilität.

Literatur

- Alexander, C. (2018). Wissenschaftliche Weiterbildung als „Transfer“. Erweiterung eines Bedeutungshorizontes. *Zeitschrift für Hochschule und Weiterbildung*, 2, 41-47.
- 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, C. (2023). Ungeklärte Verhältnisse. Eine relationstheoretische Perspektive auf wissenschaftliche Weiterbildung (Manuskript der an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg eingereichten Dissertation 2022; erscheint vor 2023).
- Bachmann-Medick, D. (2006). *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Bachtin, M. M. (2008). *Chronotopos*. Berlin: Suhrkamp/Aufbau.
- Burkhardt, H., Seibl, J., Imaguire, G. & Gerogiorgakis, S. (Hrsg.) (2017). *Handbook of Mereology*. München: Philosophie.
- Bähr, I., Gebhard, U., Krieger, C., Lübke, B., Pfeiffer, M., Regenbrecht, T., Sabisch, A. & Sting, W. (2019). Irritation im Fachunterricht. Didaktische Wendungen der Theorie transformativer Bildungsprozesse. In dies. (Hrsg.), *Irritation als Chance. Bildung fachdidaktisch denken* (S. 3-40). Wiesbaden: Springer.
- Bollenbeck, G. & Knobloch, C. (Hrsg.) (2001). *Semantischer Umbau der Geisteswissenschaften nach 1933 und 1945*. Heidelberg: Winter.
- Bollenbeck, G. & Knobloch, C. (Hrsg.) (2004). *Resonanzkonstellationen. Die illusionäre Autonomie der Kulturwissenschaften*. Heidelberg: Winter.
- Fuller, M. (2007). *Media Ecologies. Materialist Energies in Art and Technoculture*. Cambridge (Mass.): MIT Press.
- Grizeu, M. & Jahraus, O. (Hrsg.) (2011). *Theoriethorie. Wider die Theoriemüdigkeit in den Geisteswissenschaften*. München: Fink.
- Hörl, E. (Hrsg.) (2011). *Die technologische Bedingung. Beiträge zur Beschreibung der technischen Welt*. Berlin: Suhrkamp.
- Küpper, J., Rautzenberg, M., Schaub, M. & Strätling, R. (Hrsg.) (2013). *The Beauty of Theory. Zur Ästhetik und Affektökonomie von Theorien*. München: Fink.
- Landwehr, A. (2016). *Die anwesende Abwesenheit der Vergangenheit. Essay zur Geschichtstheorie*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Mahdi, L. C., Foster, S. & Little, M. (Hrsg.) (1987). *Betwixt & Between: Patterns of Masculine and Feminine Initiation*. La Salle (Ill.): Open Court.
- Öhlschläger, C. & Capano, L. P. (Hrsg.) (2013). *Figurationen des Temporalen. Poetische, philosophische und mediale Reflexionen über die Zeit*. Göttingen: unipress.
- Reichertz, J. (2005). *Institutionalisierung als Voraussetzung einer Kultur der Performativität*. In Chr. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Ikonomie des Performativen* (S. 168-188). München: Fink.
- Rohr, S. (1999). *Über die Schönheit des Findens. Die Binnenstruktur des menschlichen Verstehens nach Charles S. Peirce: Abduktionslogik und Kreativität*. Stuttgart: M&P.

- Rotman, B. (2000). Die Null und das Nichts. Eine Semantik des Nullpunkts. Mit einem Beitrag von Dirk Baecker. Berlin: Kadmos.
- Schäffter, O. (1991). Die Volkshochschule: Spiegelbild oder Resonanzboden ihrer regionalen Umwelt? Organisatorische Reaktionsweisen auf ein pädagogisches Strukturproblem. *das forum. Zeitschrift der Volkshochschulen in Bayern*, (3), 15-18.
- Schäffter, O. (1992). *Arbeiten zu einer erwachsenenpädagogischen Organisationstheorie. Ein werkbiographischer Bericht* (Reihe: Forschung, Begleitung, Entwicklung). Bonn, Frankfurt: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes.
- Schäffter, O. (1993). Erwachsenenbildung als "Non-Profit-Organisation". In *Grundlagen der Weiterbildung-Praxishilfen*. Textziffer 4.10.20. Frankfurt a.M.: Luchterhand.
- Schäffter, O. (1995). Erwachsenenbildung als "Non-Profit-Organisation"? *Erwachsenenbildung. Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis*, (1), 3-8.
- Schäffter, O. (1997). Irritation als Lernanlaß. Bildung zwischen Helfen, Heilen und Lehren. In H.-H. Krüger, J.-H. Olbertz (Hrsg.), *Bildung zwischen Markt und Staat* (S. 691-708). Opladen: Leske und Budrich.
- Schäffter, O. (2002). Strukturelle Öffnung von Weiterbildungseinrichtungen als Programmentwicklung: Spiegelbild oder Resonanzboden gesellschaftlicher Veränderungsanforderungen? In R. Bergold, A. Mörchen & O. Schäffter (Hrsg.), *Treffpunkt Lernen - Ansätze und Perspektiven für eine Öffnung und Weiterentwicklung von Erwachsenenbildungsinstitutionen* (S. 205-214). Bd. 2. Recklinghausen: Bitter.
- Schäffter, O. (2012). Lernen in Übergangszeiten. Zur Zukunftsorientierung von Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. In S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Zeit und Bildung. Annäherungen an eine zeittheoretische Grundlegung* (S. 113-156). Münster: Waxmann.
- Schäffter, O. (2013). Verzwirnung als Relationierung von Struktur und Prozess. *Working Paper*. Abgerufen am 08. November 2022 von <https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/ebwb/team/ehemalige-mitarbeiterinnen/schaeffter/downloads>
- Schäffter, O. (2019). Transitionsanalyse. Komplementäres Denken in Übergängen. In K. Obermeyer & H. Pühl (Hrsg.), *Übergänge in Beruf und Organisation. Umgang mit Ungewissheit in Supervision, Coaching und Mediation* (S. 199-226). Giessen: Psychosozial.
- Schäffter, O., Schicke, H. & Hartmann, T. (2019). Berufsbiographische Übergangszeiten - Ermöglichungsraum für Bildung: Konzeption der Zielgruppenentwicklung zur Programmplanung und Angebotsentwicklung. DOI: <https://doi.org/10.13109/erbi.2018.64.3.112>
- 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. 39-68). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Schäffter, O. (2022). Zur Produktivität des Alters. Ein persönlicher Rückblick auf die Entwicklung der universitären Erwachsenenbildung. *ZHWB (Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung)*, (1), S. 60-69.
- Schäffter, O. & Ebner v. Eschenbach, M. (i. E.). Reframing Temporality. Design of a Relational View of Chronoreference.
- Schmiedl, F. (2022). Von der Einbahnstraße zum Beziehungsraum. Relationstheoretische Überlegungen zum Forschungs-Praxis-Transfer. *Bildungsforschung*, (2), 1-16.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Soeffner, H. G. (1991). „Trajectory“ - das geplante Fragment. *BIOS Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History*, 4(1), 1-12.
- Speckmann, J. (2013). *Grenzflächen. Prinzip der Lebendigkeit im Lebenden*. Münster: Daedalus.
- Speckmann, J. (2021). *Grenzflächen II. Von der ersten Umwelt zu weiteren Umwelten*. Münster: Daedalus.
- Stegmaier, W. (2008). *Philosophie der Orientierung*. Berlin: de Gruyter.
- Strauss, A. L. (1991). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Fink.
- Strauss, A. L. (1993). *Continual Permutations of Action*. New York: de Gruyter
- Strübing, J., Schulz-Schaeffer, I., Meister, M. & Gläser, J. (Hrsg.) (2004). *Kooperation im Niemandsland. Neue Perspektiven auf Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Technik*. Wiesbaden: Springer.
- Strübing, J. (2021). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatischen Forschungsstils*. 4. vollst. überarb. und erw. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.

Waldenfels, B. (1987). *Ordnung im Zwielficht*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Wulz, M. (2010). *Erkenntnisagenten. Gaston Bachelard und die Reorganisation des Wissens*. Berlin: Kadmos.

Autor

Prof. Dr. Ortfried Schaffter
ortfried.schaffter@googlemail.com