

Wittpoth, Jürgen

Wissenschaftliche Weiterbildung als 'Wissenstransfer'? Didaktische Überlegungen zu einer brisanten Denkfigur

Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung [Hrsg.]: Hemmnisse und Desiderate bei der Realisierung wissenschaftlicher Weiterbildung durch die Hochschulen. Dokumentation der Fach- und Expertentagung vom 3.- 5. Juli 1990 in Bonn. Hannover : AUE 1990, S. 25-32. - (Beiträge; 26)



Quellenangabe/ Reference:

Wittpoth, Jürgen: Wissenschaftliche Weiterbildung als 'Wissenstransfer'? Didaktische Überlegungen zu einer brisanten Denkfigur - In: Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung [Hrsg.]: Hemmnisse und Desiderate bei der Realisierung wissenschaftlicher Weiterbildung durch die Hochschulen. Dokumentation der Fach- und Expertentagung vom 3.- 5. Juli 1990 in Bonn. Hannover : AUE 1990, S. 25-32 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-16191 - DOI: 10.25656/01:1619

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-16191>

<https://doi.org/10.25656/01:1619>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Beiträge

No
26

**Hemmnisse und Desiderate
bei der Realisierung
wissenschaftlicher Weiterbildung
durch die Hochschulen**

**Dokumentation der Fach -
und Expertentagung vom
3. - 5. Juli 1990 in Bonn**

AUE Wissenschaftliche
Weiterbildung

Jürgen Wittpoth

Wissenschaftliche Weiterbildung als "Wissenstransfer"?
Didaktische Überlegungen zu einer brisanten Denkfigur

Es ist nach wie vor schwierig, zu Aussagen über die wissenschaftliche Weiterbildung zu gelangen, weil sich das Feld in einem außerordentlich disparaten Zustand befindet. Bei bestimmten Fragen gehen die Vorstellungen wahrscheinlich so weit auseinander, daß das 'Desiderat' des einen dem anderen zum 'Hemmnis' wird und umgekehrt.

Hotzschnittartig lassen sich zwei Gruppen mit Etikettierungen unterscheiden wie 'Philosophen und Pragmatiker' oder 'auf Bildung und auf Qualifizierung' bedachte. Da sich diese Kulturen nicht allein im Wissenschaftsbereich gegenüberstehen, kann man auch die in ganz anderen Zusammenhängen zu trauriger Aktualität gelangte Unterscheidung zwischen Bedenken- und Hoffnungsträgern bemühen.

Folgenreich sind die Unterschiede, weil sie nicht allein solche der 'bloßen' Programmatik sind, sondern bis in sehr konkrete Regelungen hinein – etwa bei Finanzierungsfragen – wirksam werden¹⁾, und weil sich 'Koalitionen' über die Ränder des wissenschaftlichen Diskurses hinaus ergeben. Es gibt auch bei den Adressaten wissenschaftlicher Weiterbildung – um bei den Etiketten zu bleiben – Pragmatiker und Philosophen, im Feld der Wissenschafts- und Bildungspolitik ebenfalls, allerdings scheinen dort letztere tendenziell auzusterben.

Eine weitere Schwierigkeit besteht darin, daß didaktische Reflexionen auf sehr unterschiedlichen Ebenen angesiedelt werden. Zu Beginn meiner einschlägigen Praxis hatte auch ich mich allzu schnell dem Irrtum angeschlossen, es ginge in erster Linie um Probleme, die man eher als didaktisch-methodische oder noch ehrlicher als methodische bezeichnen sollte. Um die neue Aufgabe möglichst reibungslos ins Werk zu setzen, hatte ich die Dozenten meines Weiterbildungsstudiums mit einem Papier versorgt, in dem sie darüber belehrt wurden, daß Gruppenarbeit dem langatmigen Vortrag vorzuziehen sei, die Arbeitsformen häufig wechseln sollten und Verfahren der Rückmeldung einen hohen Stellenwert hätten. Falsch war dies sicher nicht, aber den Kern der anstehenden Probleme hatte ich damit wohl auch nicht getroffen. Denn Dozenten, die meine Empfehlungen auf eklatante Weise mißachteten, hatten bisweilen bei den Teilnehmern mehr Erfolg als solche, die die einschlägigen Instrumente virtuos beherrschten.

Infolgedessen sehe ich seit geraumer Zeit für die Erörterung einer Didaktik wissenschaftlicher Weiterbildung die Frage nach dem Verhältnis von wissenschaftlicher Rationalität und (berufs-)praktischer Erfahrung und damit die nach der besonde-

ren Qualität des Vermittlungsvorganges als zentral an. Gegenüber der Fülle von Problemen, die wir in diesem Bereich vor uns herschieben, erscheinen mir eher methodische Fragen als deutlich nachgeordnet. Auf diesem Feld lassen sich die beiden erwähnten Gruppierungen unterscheiden in diejenigen, die dem Transfer-Modell anhängen sowie andere, die von der Notwendigkeit eines Transformations-Prozesses ausgehen.

Auch wenn ich nicht nur geheime Vorlieben für eines der beiden Lager habe, möchte ich mich eine Weile zwischen die Fronten begeben, um die Spannung als produktives Verhältnis zu nutzen. Zunächst werde ich kurz begründen, warum das Transfer-Modell, das der (auf Methodik reduzierten) Didaktik die Rolle des Schmiermittels im Prozeß zuweist, die Praxis wissenschaftlicher Weiterbildung nicht adäquat erfassen kann. In einem zweiten Schritt werde ich nach Erklärungen dafür suchen, warum es scheinbar – zumindest in bestimmten Feldern – dennoch praktische Beispiele 'gelingenden' Transfers gibt (greifen hier etwa besonders tragfähige didaktische Konzepte?). Schließlich möchte ich aus beiden Strängen – wie im Programm gefordert – Konsequenzen im Blick auf 'Lösungen' und 'Maßnahmen' zu ziehen versuchen.

Die Attraktivität der Transfer-Figur gründet in einem Irrtum, der den Vorzug hat, dem Wissenschaftler zu schmeicheln. Ohne die Grundannahme einer Höherwertigkeit des wissenschaftlichen Wissens gegenüber (berufs-)praktischer Erfahrung hat diese Figur nämlich keinen Sinn. Da stets davon ausgegangen wird, daß praktische Handlungszusammenhängentscheidende Anstöße aus der Sphäre der Wissenschaft – also einer Belehrung bedürfen, wird der Transfer-Vorgang konsequent immer nur in einer Richtung gedacht. Übersehen wird dabei der fundamentale Unterschied zwischen Thematisierung und Vollzug. Ob man sich diesem Unterschied mit Foucault diskurstheoretisch nähert und herausarbeitet, daß jeder Diskurs den Dingen Gewalt antut, weil uns die Welt keineswegs ein lesbares Gesicht zuwendet²), oder – gestützt auf Bourdieus Arbeiten – den epistemologischen und den sozialen Bruch zwischen wissenschaftlicher Reflexion und alltäglichem Handeln herausarbeitet³), oder – Beck und Bonß folgend – der Notwendigkeit von Reinterpretationsleistungen und Neukonstruktionen nachgeht, die einer Anschlußfähigkeit wissenschaftlichen Wissens vorausgehen müssen⁴) – ein Transfer ist in der vollen Bedeutung des Wortes nicht 'denkbar'. Das praktische Geschehen wird zum Zwecke der Thematisierung zum Stillstand gebracht und über verschiedene Stufen in den wissenschaftlichen Diskurs überführt. Jede dieser Stufen zeichnet sich unter anderem dadurch aus, daß der Gegenstand immer mehr aus Bezügen gelöst wird, die ihn im Alltagskontext auszeichnen, bis er schließlich – für den Praktiker bis zur Unkenntlichkeit – stilisiert ist. Die Produktionsprinzipien dieses Wissens wie die sozialen Regulative des wissenschaftlichen Diskurses sorgen gewissermaßen dafür, daß Wissen, um als wissenschaft-

liches anerkannt zu sein, von praktischbedeutsamen Dimensionen nicht befleckt sein darf. Solches Wissen – wie die Transfer– Figur suggeriert – unverändert in praktische Vollzüge zu Übernehmen, muß scheitern. Es unterminiert die im Handeln unverzichtbaren Fähigkeiten, in unkonventioneller Weise zwischen Regeln zu vermitteln und die Gesamtheit von Variablen vor dem Hintergrund der Erfahrung integrativ und spontan zu beurteilen.

Dies anerkennend, könnte man nun – getreu dem fragwürdigen Schlagwort vom 'Elfenbeinturm' – die Forderung nach der sukzessiven Überwindung eben dieser Differenz erheben. In der Analyse des gegenwärtigen Zustandes wäre dann Einvernehmen hergestellt, und es ginge um wünschenswerte Veränderungen. Auch hier muß aber auf der Differenz – nun deren Aufrechterhaltung – insistiert werden. Jeder Versuch, die Unterschiede zwischen wissenschaftlicher Rationalität und praktischer Erfahrung zu nivellieren, bringt beide um die Möglichkeiten wechselseitiger Revision. Der Preis für eine erleichterte Transferierbarkeit wissenschaftlichen Wissens ist strenggenommen die Aufgabe der Wissenschaftlichkeit dieses Wissens. Dabei ist der Bruch so gravierend, daß m.E. bislang vorliegende Versuche, ihn didaktisch im Sinne linearer hierarchischer Modelle einzuebnen, nicht überzeugen können.⁵⁾

Auch für diese Zurückhaltung gibt es selbstverständlich einen Preis: Indem ich 'lediglich' auf den Ereignischarakter des Diskurses setze, begeben mich jeder Möglichkeit, genauere Angaben darüber zu machen, was mit dem von Wissenschaftlern eingebrachten Wissen sowohl auf dem Wege in Handlungszusammenhänge als auch bei einer etwaigen Verwendung dortselbst geschieht bzw. geschehen sollte. Dies ist durchaus nicht ohne Brisanz, weil solches Wissen auf seinem Wege der Reinterpretation und Neukonstruktion entstellt werden kann und nach einer kaum kalkulierbaren Zeit in einer Gestalt wieder auftauchen mag, die der ursprünglichen kaum noch entspricht. Alle Sicherheiten, die man solcher Unwägbarkeit aus nur allzu verständlichen Gründen entgegensetzen möchte, sind aber trügerisch.

Dem Gebot der Redlichkeit folgend und wahrscheinlich vom common sense zu sehr beeindruckt, habe ich lange Zeit den Geltungsbereich solcher Aussagen immer auf die Geistes– und Sozialwissenschaften eingeschränkt. Das Muster der Argumentation war dann: Es mag ja in dem einen oder anderen Bereich möglich sein, wissenschaftliches Wissen zu 'transferieren', in den mir ein wenig vertrauteren trifft dies aber nicht zu. Ein mir sehr einleuchtendes Unterscheidungsmerkmal fand ich bei Michael v. Engelhardt, der auf Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede in den Subjekt–Objekt–Bezügen bei Theoretikern und Praktikern verschiedener Felder abhebt.⁶⁾ Vereinfacht läßt sich zusammenfassen, daß die Transferierbarkeit in dem Maße schwieriger wird, in dem die Adressaten wissenschaftlichen Wissens

integraler Bestandteil dessen Objektbereiches sind. In den Natur- und Technikwissenschaften differiert zwar die Art der Auseinandersetzung mit den Objekten zwischen Wissenschaftlern und Ingenieuren, deren Bezüge zum jeweiligen Objekt werden aber insofern als prinzipiell gleich angenommen, als beide nicht zum Objektbereich der Forschung gehören. In den Sozialwissenschaften finden wir demgegenüber die Besonderheit vor, daß Praktiker und damit Adressaten des entsprechenden wissenschaftlichen Wissens zu dessen Objektbereich hinzugehören, daß ihr Handeln in der Regel mit-thematisiert ist. Einen etwas anderen Akzent setzen Beck und Bonß, wenn sie das sozialwissenschaftliche Wissen als vergängliches Gut der Interpretationen gegen die Maschinen, handfesten Daten und technischen Ratschläge anderer Disziplinen abgrenzen.7)

Daß diese Betrachtungsweise dem Selbstbild vieler Sozialwissenschaftler – die vorzugsweise solche Zusammenhänge thematisieren – entgegenkommt, etwas 'Kritisches' und damit nicht ohne weiteres 'Instrumentalisierbares' zu produzieren, mag der Grund dafür sein, daß einige Unschärfen dieser Bestimmungen im Blick auf das, was in den verschiedenen Feldern wissenschaftlicher Weiterbildung geschieht, eher nicht zur Kenntnis genommen wurden. Insofern ist die kontroverse Debatte um den Wissenstransfer wohl auch von Selbststilisierungen geprägt. Schaut man genauer in die Praxis solcher Studien, entdeckt man auch in solchen, die von Geistes- und Sozialwissenschaften dominiert werden, Veranstaltungen, deren Gegenstände zumindest aus der Sicht der beteiligten Dozenten und Teilnehmer durchaus 'transferierbar' sind. Andererseits wird die (dort positiv besetzte) Selbststilisierung der Technikwissenschaften, Wissenstransfer betreiben zu können, wiederum im Blick auf einzelne Aktivitäten als unzutreffend entlarvt.

Kann es sein, daß die didaktische Aufbereitung im einen Fall besonders ge- und im anderen auf's Ärgste mißlungen ist? Sollte es einen Zusammenhang zwischen Wissenschaftlichkeit und Transferierbarkeit etwa dergestalt geben, daß das transferierbare gar kein wissenschaftliches Wissen mehr ist? An drei unterschiedlichen Beispielen möchte ich nach Erklärungen suchen.

In meinem Weiterbildungsstudium für Mitarbeiter der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung werden seit geraumer Zeit mit gutem Teilnehmerzuspruch Veranstaltungen durchgeführt, die sich mit 'alternativen Lehr- und Lernformen in der Erwachsenenbildung' beschäftigen. Die Teilnehmer sind stets begierig, die im Seminar auch selbst erprobten Arbeitsformen in ihrer eigenen Praxis anzuwenden. Gesetzt den Fall, meine bisherige Argumentation ist stichhaltig, müßten sie zutiefst enttäuscht in die nächste Sitzung kommen und beklagen, daß das erworbene Wissen nicht oder zumindest kaum 'anwendbar' ist. Dies ist aber oftmals nicht der Fall – sie können es offensichtlich relativ bruchlos anwenden. Daß sie integraler Bestandteil des Objektbereiches erziehungswissenschaftlicher

Theoriebildung sind, führt die Weiterbildner zumindest in diesem Fall nicht zwangsläufig zur Abwehr dort produzierten Wissens. Erklären kann ich dies unter Beibehaltung meiner allgemeinen These nur dadurch, daß es sich bei dem behandelten um gewissermaßen 'geläutertes' wissenschaftliches Wissen handelt. Die Lehrenden haben die im wissenschaftlichen Diskurs produzierten Modelle in eigenen Lehrveranstaltungen erprobt und entsprechend ihren Erfahrungen modifiziert. Sie haben außerdem in Seminaren mit Weiterbildnern erfahren, welche Konzepte diese als unrealistische Zumutungen und welche sie als praktisch hilfreich ansehen. Als besonders gefragt erweist sich damit ein erfahrungsgesättigtes wissenschaftliches Wissen, das es offenkundig auch in Disziplinen gibt, deren Vertreter in der Regel die Transfer-Figur als inadäquat zurückweisen.

Im Bereich der Technikwissenschaften läßt sich der common sense Über die Transferierbarkeit in die andere Richtung erschüttern. Die CAD-Technologie wird von vielen wahrscheinlich immer noch als ein Prototyp transferierbaren wissenschaftlichen Wissens angesehen. Die Erfahrung zeigt jedoch, daß eine schlichte 'Anwendung' insbesondere in Klein- und Mittelbetrieben nicht möglich ist.8) Entgegen den plausiblen Überlegungen v. Engelhardts zum Subjekt-Objekt-Bezug wird hier deutlich, daß auch der Ingenieur in vielen Fällen Bestandteil des Objektbereiches technikkwissenschaftlichen Wissens ist, was sich allerdings oft erst auf den zweiten Blick erschließt. Eine Technologie wie CAD einzuführen, bedeutet nämlich, nachhaltig in arbeitsorganisatorische und soziale Zusammenhänge zu intervenieren. Sie läßt sich unter spezifischen Bedingungen nur einsetzen, wenn die allgemeinen Konzepte nach Maßgabe dieser Bedingungen neu- oder zumindest mit-konstruiert und die sozialen Bezüge entsprechend umgestaltet werden. Demgemäß wurden in unserem Weiterbildungsstudium Maschinenbau insbesondere solche Dozenten den Problemstellungen der Teilnehmer gerecht, die um diese Zusammenhänge wußten. Im konkreten Fall handelte es sich - m.E. nicht zufällig - um Personen, die gewissermaßen zwischen dem wissenschaftlichen und dem berufspraktischen Diskurs standen, also keinem vollständig zugehörten. Wiederum erweist sich das 'erfahrungsgesättigte' Wissen als besonders angemessen für wissenschaftliche Weiterbildung. Entgegen dem common sense bedarf aber auch technikkwissenschaftliches Wissen einer 'Läuterung' in diesem Sinne, bevor es 'anwendbar' wird.

Mein drittes Beispiel repräsentiert einen Typus von Veranstaltungen (oder auch von Wissen), der meine Auffassung von der Unmöglichkeit des Transfers ebenfalls irritiert, mit dem bislang Gesagten aber nicht zu erklären ist. Es wird nicht für alle Rhetorik-Seminare gelten, aber wahrscheinlich ist es auch Ihnen schon begegnet: Selbst Dozenten solcher Veranstaltungen legen beredtes Zeugnis darüber ab, daß die gemeinhin unterstellten Wirkungen sich nicht einstellen. Insofern braucht man gar keine analytischen Anstrengungen mehr aufzuwenden, um an der

Möglichkeit zu zweifeln, Menschen in acht oder auch zwanzig Seminarstunden Überzeugender, durchsetzungsfähiger u.ä. machen zu können. Das Erstaunliche ist, daß trotzdem kaum jemand unter lautem Protest sein Geld zurückverlangt, Im Gegenteil, dem Hörensagen nach sind die meisten Teilnehmer zufrieden mit dem, was sie geboten bekommen; der 'Transfer' hätte demnach also funktioniert. Nun könnte man auch hier versuchen, dem Geheimnis über die Erklärungsfigur 'Erfahrungssättigung' auf die Spur zu kommen. Ein anderer Gesichtspunkt ist mir an dieser Stelle aber wichtiger: Man kann den Erfolg solcher – und ähnlicher – Seminare m.E. nur erklären, wenn man die Unterscheidung zwischen dem Gebrauchswert und dem Tauschwert von Wissen bedenkt. Offensichtlich gibt es eine Ebene von Wissensverwendung, die wir selten im Blick haben. Bereits die Tatsache, an dem Ritual des vielleicht auch nur scheinbaren Wissenserwerbs an den 'richtigen' Orten, zu den 'richtigen' Stichworten (wie z.B. Rhetorik) teilgenommen zu haben, ist in praktischen Kontexten (unter dem Gesichtspunkt des Tauschwertes) funktional. Wir hingegen denken stets an Wissens Elemente, die als solche in außerswissenschaftliche Bezüge eingebettet werden und dort (wegen ihres hohen Gebrauchswertes) heilsame Wirkungen entfalten.

Ein gewisses Spannungsverhältnis bleibt somit bestehen: 'Eigentlich' ist Transfer – selbst in Bereichen, in denen man die Möglichkeit zuzugestehen bereit war – nicht möglich; gelegentlich geschieht dennoch etwas in diesem Sinne. Typisch bei der Suche nach Lösungen wäre nun, dieses Spannungsverhältnis nach einer Seite hin aufzulösen. Denkbar wäre:

1. Diejenigen, die ihr Wissen als nicht transfer-fähige, sperrige Güter ansehen, müssen sich denen anpassen, die mit guten Teilnehmerzuspruch bereinigte, erfahrungsgesättigte Wissensbestände präsentieren.
2. Was in den transfer-verdächtigen Seminaren geschieht, ist gar keine **wissenschaftliche** Weiterbildung mehr, hat also an der Universität keinen legitimen Ort.

Beide Varianten führen m.E. in die Irre.

Aleine aufs erfahrungsgesättigte Wissen zu setzen, hieße die Möglichkeiten aufzugeben, die in der Konfrontation mit dem anderen, überschüssigen, Praxis in Frage stellenden Wissens liegen. Die Voraussetzungen für das 'Funktionieren' von (Sozial-)Technologien blieben ebenso im Dunkeln, wie Folgen ihrer Anwendung. Kommt der Pädagoge mit seinen 'alternativen Lehrformen' nicht mehr weiter, steht er ratlos vor einer Situation, die er nicht einmal mehr erklären kann. Beschäftigt sich der Techniker allein mit der 'sozialverträglichen' Einführung neuer Technologien, bleibt ihm die Enteignung derjenigen Kompetenzen verborgen, denen er Status und Zufriedenheit verdankt. Wird über die Tauschwertseite des Wissens nicht Öffentlich verhandelt, bleiben Profiteure wie Übervorteilte blind gegenüber den Wirkungszusammenhängen, in denen sie fungieren. Daß Wissenschaft in allen

Fällen ihre Selbstverpflichtung zur Aufklärung auf eine letztlich existenzbedrohende Weise verletzt, scheint mir offenkundig zu sein.

Die Selbstgenügsamkeit eines strikt vom Erfahrungswissen getrennten wissenschaftlichen Wissens ließe demgegenüber die Möglichkeiten ungenutzt, die in der Konfrontation mit den eigentümlichen Ergebnissen der Transformationsprozesse liegen. In Zeiten 'reflexiver Verwissenschaftlichung', in denen problematische Konsequenzen einer 'Anwendung' von Wissenschaft in wissenschaftlichen wie außerwissenschaftlichen Diskursen thematisiert werden. die 'Erfolge' der Verwissenschaftlichung kaum zu bewältigen sind, können die Produzenten dieses Wissens auf einen intensiven Erfahrungsaustausch mit den Verwendern/Verwandlern kaum verzichten. Eine gemeinsame reflexive Bearbeitung der Verwandlungsvorgänge gehört damit ebenso in die Universität wie die Erörterung ihrer Voraussetzungen und Konsequenzen.

Daraus erwachsen uns folgende Aufgaben:

- Wir haben intensiv an der Frage zu arbeiten, wie wir in unserer Praxis beide Dimensionen in ein produktives Verhältnis bringen können. Vermutlich geht es nicht nur mir so, daß sie in den Veranstaltungsangeboten nach wie vor meist nebeneinander stehen. Eher didaktisch-methodischer Ideenreichtum hilft uns aus diesem Dilemma kaum heraus.
- Wir sollten unproduktiven Glättungen des in vieler Hinsicht geheimnisvollen Verhältnisses zwischen Wissensproduktion und -anwendung entschieden entgegenreten.
- Wir müssen der Debatte pragmatischer Probleme – die niemals nur solche sind, sondern deren Lösung auch die angesprochenen grundsätzlichen Fragen tangiert – den ihr angemessenen Stellenwert zuweisen. Grundsätzlichen Erwägungen ist in unserem Diskurs einer der vorderen Plätze zuzuweisen, sie müssen aus der exotischen Nische heraus. Schreiten wir weiter fort auf dem Wege vom 'wissenschaftlichen' zum 'kaufmännischen' Angestellten, machen wir uns überflüssig – beim 'Wissenstransfer' stören Universitäten eher.
- Schließlich haben wir Forschungsaktivitäten und Entwicklungsprojekte zu unterstützen, die das zu erhellen versuchen, was mit diversen Beständen wissenschaftlichen Wissens auf dem Wege in praktische Handlungszusammenhänge geschieht. Das Praxisfeld wissenschaftlicher Weiterbildung ist als Nahtstelle zwischen beiden Rationalitätsformen dafür derart prädestiniert, daß entsprechende Forschungs- und Entwicklungsvorhaben darauf Bezug nehmen sollten.

Es kommt bereits wieder mit Macht ein brisantes Problem auf uns zu, das unter dem Gesichtspunkt des Weiterbildungsbedarfes 'ertragreich' zu werden verspricht. Die Ethik-Debatte greift von der Wirtschafts- über die Umwelt- auf die Bio-

und Medizinethik über. Entscheiden wir uns für eine Verabreichung 'geläuterten' Wissens, bestärken wir das Mißverständnis, mit dem Handeln unzugänglichen, verselbständigten Prozessen und ihren Folgen zu tun zu haben. Gleichzeitig blenden wir die Genese, Logik und Gestaltbarkeit dieser Prozesse aus. Ich weiß zu wenig über Gentechnologie, das Wenige reicht aber für die Gewißheit aus, daß wir in diesem Falle unserer Verantwortung auf's Sträflichste nicht gerecht werden.

Anmerkungen

- 1) Vgl. ausführlicher Wittpoth, J.: Zusammenhänge zwischen Finanzierungsmodalitäten und Zielen. Inhalten sowie Strukturen wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Arbeitskreis universitäre Erwachsenenbildung (Hrsg.): Dokumentation der Tagung 'Probleme und praktische Lösungswege der Finanzierung von Weiterbildung an Hochschulen' am **24.10.1989** in der Ruhr–Universität Bochum, Hannover **1989**, S. **29** ff,
- 2) Vgl. Foucault, M.: Die Ordnung des Diskurses, Frankfurt/Berlin/Wien**1977**.
- 3) Vgl. Bourdieu, P.: Entwurf einer Theorie der Praxis, Frankfurt **1979**.
- 4) Vgl. Beck, U./Bonn, W.: Verwissenschaftlichung ohne Aufklärung? Zum Strukturwandel von Sozialwissenschaft und Praxis. In: Dies. (Hrsg.): Weder Sozialtechnoloaie noch Aufkläruna?, Frankfurt **1989**, S. **7** ff.
- 5) Am ausführlichsten entwickelt bei Krüger, W.: Wissenschaftliche Weiterbildung, Bad Heilbrunn **1984**. Zur Kritik vgl. Wittpoth, J.: Wissenschaftliche Rationalität und berufspraktische Erfahrung, Bad Heilbrunn **1987**, S. **177** ff,
- 6) v. Engelhardt, M.: Das gebrochene Verhältnis zwischen wissenschaftlichem Wissen und pädagogischer Praxis. In: Böhme, G./v. Engelhardt, M. (Hrsg.): Entfremdete Wissenschaft, Frankfurt **1979**, S. **102** ff.
- 7) Vgl. Fn. **4**.
- 8) Vgl. Christmann, B./Schmidt-Dilcher, J.: Der Einführungsprozeß von CAD in Klein– und Mittelbetrieben des Maschinenbaus – Grundlagen für die Entwicklung einer Weiterbildungskonzeption, Bochum (Weiterbildungszentrum der Ruhr–Universität) **1988**.