

**Susanne Maria WEBER, Marc-André HEIDELMANN¹ &
Tobias KLÖS (Marburg)**

Zukunfts-Wissen im Diskurs: Eine Didaktik Wissenschaftlicher Weiterbildung für organisa- tionspädagogische Professionalisierung

Zusammenfassung

Wissenschaftliche Weiterbildung ermöglicht die systematische Verknüpfung von Praxis mit Hochschule und bietet zukunftsgestaltende Impulse für Organisationsentwicklung und regionale Nachhaltigkeitsstrategien. Eine diskurs- und zukunftsorientierte Didaktik knüpft makrodidaktisch an Diskursorientierung, Reflexivierung, Zukunfts- und Gestaltungsorientierung an. Mesodidaktisch werden vernetzte Innovationslabore zwischen Hochschule und Region zu geeigneten Organisations- und Wissensformen kollektiver Gestaltungsfähigkeit. Mikrodidaktische Lehr- und Lernarrangements verweisen auf Übergangsfähigkeit, Habitusreflexivität, das Entwerfen sozialer Innovationen und die Entwicklung von Zukunftsstrategien.

Schlüsselwörter

Modus 3, Zukunftsdidaktik in der wissenschaftlichen Weiterbildung, Nachhaltigkeit und Wissenschaftliche Weiterbildung, Kreislaufökonomie, Organisations- und Netzwerkberatung

¹ E-Mail: marc-andre.heidelmann@uni-marburg.de



Knowledge of the Future in Discourse: Further Education Didactics for Organizational Education Professionalisation

Abstract

Academic further education systematically connects practice to higher education and offers impulses for future-oriented organizational development and regional strategies for sustainability. A discourse- and future-oriented didactics connects in its macrodidactics to discourse orientation, reflexivisation, future and design orientation. In its mesodidactics, networked innovation laboratories between university, region and train-the-trainer multiplier approaches are used to organize collective knowledge and designability. Microdidactic teaching and learning arrangements refer to transitional capacity, habitus reflexivity, social innovations and the development of future strategies.

Keywords

mode 3, future didactics in academic further education, sustainability and academic further education; circular economy; organization and network consultancy

1 In der Trias von Wissenschaft, Praxisvorbereitung und Persönlichkeitsbildung? Der Didaktik einer Wissenschaftlichen Weiterbildung auf der Spur

Das Lernen im intermediären Raum zwischen Region und Hochschule knüpft an der Schnittstelle von Erwachsenenbildung, Hochschulbildung und Berufsbildung an (CENDON, 2016). Es zielt auf die Überwindung der Trennung zwischen wissenschaftsorientierter Hochschulbildung und praxisorientierter Beruflichkeit (BAETHGE, 2007). In der Debatte um Wissenschaftliche Weiterbildung (WWB) werden die strukturellen Rahmenbedingungen, die (In-)Kompatibilität des instituti-

onellen Kontexts ebenso wie die finanziellen Ressourcen problematisiert (MASCHEWITZ et al., 2017). Viele Desiderate einer WWB (JÜTTE & LOBE, 2017) verweisen auch auf Hochschulentwicklung (SEITTER, FRIESE & ROBINSON, 2018) und knüpfen damit an organisationspädagogischen Fragen an (GÖHLICH, WEBER & SCHROER et al., 2014). Diese beziehen sich auch auf die professionelle Expertise der Lernenden, lernförderliche Settings hervorzubringen (MÖRTH & SCHILLER, 2017). Als Trias einer spezifischen WWB-Didaktik sieht ELSHOLZ (2019, S. 14) Wissenschaft, Praxisvorbereitung und Persönlichkeitsbildung. Ziel von Hochschulbildung solle demnach die „wissenschaftlich reflektierte Handlungsfähigkeit“ Professioneller sein (ebd., S. 15). KLINGOVSKY (2017) formuliert hier den bildungstheoretischen Anspruch, Lernen und wissenschaftliche Erkenntnis zur Basis selbstsorgender Lernprozesse werden zu lassen.

Über diese kontext-, feld-, subjekt- und gegenwartsbezogenen Begründungshorizonte hinaus schlägt der Beitrag eine zukunftsgerichtete WWB-Didaktik vor, die das epistemische Potenzial offener Lernkontexte nutzt. Auch FAULSTICH & TRUMANN (2016) sehen WWB als an Grenzzonen vermittelnde ‚öffentliche Wissenschaft‘.

1.1 „Öffentliche Wissenschaft“ an den Grenzzonen zwischen Wissenschaft und Praxis

Eine solche WWB-Didaktik verweist auf das Potenzial grenzüberschreitend-verschränkter Wissensproduktion und -distribution, die Kognition und Emotion, sprachliche Vermittlung und sinnliche Erfahrung verbindet (FAULSTICH & TRUMANN, 2016, S. 266). Dieses zugleich erfahrungs- und wissenschaftsorientierte Lernen entfaltet eine eigene didaktische Qualität. Jenseits eines einfachen ‚Transfers‘ versteht es sich als komplexe und eigenlogische Ko- und Wissensproduktion zwischen Praxis und Wissenschaft (DEWE, FERCHHOFF & RADTKE, 1992). Die von SCHÄFFTER (2001) eingebrachte Zeitdiagnose der ‚Transformationsgesellschaft‘ verweist auf den Modus ‚reflexiver Transformation‘, in dem weder Ausgangs- noch Zielpunkt von Lernen ohne Weiteres bestimmbar ist. Partizi-

pation und Mitgestaltung werden damit zentral für eine WWB-Didaktik und -Methodik. Ausgangs- und Bezugspunkt einer zukunftsorientierten WWB-Didaktik stellt damit vernetzte Wissensproduktion im Kontext einer organisationspädagogischen Professionalisierung im Feld der Organisations- und Netzwerkberatung dar.

1.2 WWB als Zukunfts- & Innovationsdidaktik im Horizont vernetzter Wissensproduktion

Eine zukunftsorientierte WWB-Didaktik knüpft an wissens- und wissenschaftssoziologischen Diskussionen um gesellschaftliche Wissensproduktion an (MAASEN, 2009). NOWOTNY et al. (2013) plädieren dafür, Wissenschaft transdisziplinär als ‚Modus 3‘ der Wissensproduktion zu denken. Auch die Debatte um ‚offene Innovation‘ (CHESBROUGH, 2003) fordert partizipativ angelegte Multi-Stakeholder-Plattformstrategien (WEBER, 2005; 2014). SCHNEIDEWIND & SINGERBRODOWSKI (2014, S. 123) schlagen ‚Reallabore‘ als Formate vor, in denen Wissenschaft zu einem „Wissensbroker zwischen Systemen“ und zu einem „Netzwerkknoten in ausdifferenzierten modernen Gesellschaften“ (ebd., S. 97) werde.

Im Sinne eines ‚Modus 3‘ werden Lernarrangements kontextverschränkt, Lernen und Wandel simultan gedacht und als zirkuläre Kontext-, System- und Selbstreflexion reflexiv angelegt. Dialogische Lerndesigns und Raumarrangements unterstützen forschendes Lernen und lösungsorientierte Perspektiven. Eine solche ‚Ermöglichungsdidaktik‘ (ARNOLD & SCHÜSSLER, 2010) knüpft auch an die Debatten um eine volatile, komplexe und ambigue Welt (‚VUCA‘)² an.

Im Folgenden wird das Potenzial einer diskursanalytischen ‚Zukunftsorientierten WWB‘ ausgeleuchtet und im dritten Kapitel exemplarisch am organisationspäda-

² Hierbei handelt es sich um ein Akronym für die englischen Begriffe ‚volatility‘ (Volatilität oder Unbeständigkeit), ‚uncertainty‘ (Unsicherheit), ‚complexity‘ (Komplexität) und ‚ambiguity‘ (Mehrdeutigkeit) (Vgl. MACK, KHARE, KRAMER & BURGARTZ, 2016)

gogischen Professionalisierungsprogramm ‚Nachhaltige Zukünfte gestalten lernen‘³ diskutiert. Viertens wird WWB-Didaktik makro-, meso- und mikrodidaktisch modelliert.

2 Zukunfts- und Innovationslernen: Programmatik und Fundierung einer diskursorientierten WWB-Didaktik

Im Horizont einer diskursanalytisch fundierten zukunfts- und innovationsbezogenen Didaktik wird die Frage nach der Organisation des Wissens und der Blickrichtung der Aufmerksamkeit zentral. Eine diskursorientierte WWB fragt im Foucault’schen Sinne danach, ‚wer spricht‘.

2.1 Wer spricht? Wissenschaftliche Weiterbildung im Diskurs denken

Wenn WWB sich als Aktivität an Systemgrenzen zwischen Wissenschaft und Praxis versteht, wird aus diskursanalytischer Perspektive die Frage nach Definitionsmacht und dem Verhältnis von ‚Sprechen‘ und ‚Hören‘ in dezentralen Wissensproduktionen relevant. Potenziale für eine didaktische Modellierung von WWB liegen darin, ‚Grenzüberschreitungen‘ auf den Diskurs und seine ‚Normalitätsgrenzen‘ zu denken, aber auch die Organisationen und Professionellen als durchzogen von Diskursen und diskursiven Praktiken zu denken (WEBER & WIENERS, 2018).

³ Die Pilotierung des einjährig angelegten Zertifikatsprogramms wurde durch den Rat für Nachhaltige Entwicklung im Programm Nachhaltigkeitskultur (2018/2019) gefördert und unter der Leitung von Prof. Dr. Susanne Maria Weber an der Philipps-Universität Marburg realisiert.

Im Text ‚Was ist Kritik‘ gibt FOUCAULT (1992) Impulse: Kritik versteht er als ‚Kunst, nicht dermaßen regiert zu werden‘, zweitens als Wille, dem Gehorsam Rechte entgegenzusetzen (ebd., S. 13) und drittens heiße ‚nicht regiert werden wollen‘ ‚nicht als wahr annehmen, was eine Autorität als wahr ansagt‘ oder vorschreibt (ebd., S. 14). Eine kritische Haltung einzunehmen bedeutet, die Aufmerksamkeit auf die ‚Beziehungen zwischen der Macht, der Wahrheit und dem Subjekt‘ (ebd., S. 15) zu richten. Als ‚Kunst der freiwilligen Unknechtschaft‘ und ‚reflektierten Unfgsamkeit‘ hat Kritik also die Funktion der ‚Entunterwerfung‘. Mündigkeit, Entschlossenheit und Mut sind damit Kernelemente einer aufklärerischen und kritischen Haltung (ebd., S. 17). Der Mut zum Wissen besteht dann auch darin, die ‚Grenzen der Erkenntnis zu erkennen‘ (ebd., S. 18) und danach zu fragen, wie sich eine Rationalität aus etwas Anderem formiert (ebd., S. 23).

Am Gegenstandsbereich gesellschaftlicher Nachhaltigkeitsstrategien wird deutlich, dass der Nachhaltigkeitsbegriff sich nicht nur auf die Verankerung von WWB in die institutionellen Kulturen und Strukturen der Hochschule begrenzen kann (SEITTER, FRIESE & ROBINSON, 2018), sondern gesellschaftliche Zukunftsfähigkeit in den Blick nimmt und organisationspdagogisch reflexiviert (WEBER & HEIDELMANN, 2019a). Das Denken und Handeln am ‚unbedingten‘ Ort der Universität (DERRIDA, 2001) zu reflektieren bedeutet auch, das Mögliche und Wünschbare zu imaginieren.

Damit begrenzt sich das Potenzial einer zukunfts- und innovationsorientierten WWB-Didaktik nicht auf die Trias von ‚Wissenschaft, Praxisvorbereitung und Persönlichkeitsbildung‘, sondern geht systematisch vom Normalitts-, Zukunfts- und Nachhaltigkeitsbezug aus. Zum Referenzpunkt der WWB-Didaktik werden Wissenschafts- und wissenspolitische Debatten um transdisziplinäre Strategien vernetzter Wissensproduktion und die Gestaltung von bergangsrumen. Innovationslabore sind dann nicht nur partizipative Übergangs- und Transformationsrituale (WEBER, 2005). Als ‚Taktiken‘ eines strategischen Dispositivs organisieren sie ‚prospektive Gesellschaftsberatung‘ im Modus ‚Diskursiver Gestaltung‘ (WEBER, 2013).

2.2 Zukunftspotenzial Organisationspädagogische Professionalisierung

Auch im Nachhaltigkeitskontext (WBGU, 2011) wird der gesellschaftliche Bedarf an Professionellen im Feld der Organisations- und Netzwerkberatung (HEIDELMANN & WEBER, 2018) formuliert. Organisationspädagogik unterstützt die Lernbedarfe von Subjekten, Organisationen und Gesellschaften und das organisationale Lernen in, zwischen und von Organisationen (GÖHLICH, WEBER & SCHRÖER et al., 2014). Teilnehmende an WWB werden hier nicht als einzelne Professionelle gesehen, sondern als (Zukunfts-)Akteur/innen, als Repräsentant/innen ihrer Organisationen, als potenzielle Multiplikator/innen neuer Wissensbestände und Zukunftspotenziale. Zukunfts- und Innovationslernen von Organisationen und Netzwerken wird zum Referenzpunkt einer WWB-Didaktik, die Professionelle als Multiplikatorinnen/Multiplikatoren in ihre jeweiligen Organisationen hinein versteht. Anhand des pilotierten Programms ‚Nachhaltige Zukünfte gestalten lernen‘ soll im Folgenden die zukunftsorientierte WWB-Didaktik weiter konkretisiert werden.

3 Zukunfts- und Innovationsorientierte WWB-Didaktik: Exemplarik organisationspädagogischer Professionalisierung

Das diskursmethodologisch fundierte Programm bildet zu organisationspädagogischer Netzwerkentwicklung und -beratung aus. Der didaktische Ansatz des Zukunfts- und Innovationslernens befähigt die Teilnehmenden grundständig, als Multiplikatorinnen/Multiplikatoren und Prozessberater/innen regional vernetzte Zukunfts- und Innovationslabore zwischen Hochschule und Region zu organisieren, zu moderieren und beratend zu begleiten. Programm und Beratungsansatz zielen wesentlich auf die Herausbildung einer kritisch-zukunftsgestaltenden (Beratungs-)Haltung. Kritik und Zukunftsbezug stellen zentrale Fluchtpunkte der Ausbildung

einer professionellen Haltung dar, die besonders für Organisations- und Netzwerkberatung zentral ist (SEEL, 2014).

3.1 WWB-Didaktik im Programm ‚Nachhaltige Zukünfte gestalten lernen‘

Das hybrid-regional-verschränkende Arrangement nutzt drei Zukunfts- und Innovationslabore mit regionalen Praxisakteuren des regionalen Wirtschaftskreislaufs (WEBER & HEIDELMANN, 2019a). Die Programmteilnehmenden professionalisieren sich zusammen mit regionalen Partner/innen und lernen, regionale Vernetzung zu begleiten. Das sowohl imaginierend wie reflexivierend angelegte Programm unterstützt institutionelle, professionelle und auch biographische Multiperspektivität.

Im ersten Zukunfts- und Innovationslabor des dreistufig angelegten Entwurfs- und Gestaltungsprozesses arbeiten wir mit der Methodik des ‚Design Thinking‘ (WEBER, 2014). Wissensproduktion adressiert hier die Ebene der Reorganisation von ‚Produkten und Prozessen‘ und eine wirtschaftliche Rationalität. Im liminalen Raum zwischen Hochschule und Region bezieht sich Grenzbearbeitung hier auf – produktförmige Normalität durchschreitende – ‚Transgression‘.

Im zweiten Labor arbeiten wir mit systemischen Fragen und sozialwissenschaftlicher ‚Systembildung‘. Im Multi-Stakeholder-Setting der strukturell differenten Akteur/innen bezieht sich Grenzbearbeitung auf den sozialen Übergangsprozess und damit auf den Modus der ‚Transition‘.

Das dritte Labor zielt auf die organisationspädagogische Ebene der Transformation des Selbst. Mit dem Ansatz ‚Theory U‘ (SCHARMER, 2007) wird hier ‚Bewusstseinsbildung‘ ins Zentrum gestellt. Grenzbearbeitung bezieht sich damit auf einen bildungsbezogenen Übergangsprozess und verweist auf den Modus der ‚Transzendenz‘.

Damit zielt die hier angelegte mehrschrittige Prozessstruktur auf die Integration einer ökonomischen, sozialen und bildungsbezogenen Rationalität und nutzt unter-

schiedliche disziplinäre Wissensbestände für grenzüberschreitende Lernarrangements.

3.2 WWB-Didaktik forschenden Lernens: Ästhetische Reflexivierung

Für regionale Akteur/innen und die hochschulische Lerngruppe wird ästhetische Reflexivierung relevant. So unterstützen bildbasierte Peer-Interviews und bildbasierte Gruppendiskussionen die Reflexion habitueller Dispositionen, Übergangsstrategien, Entwurfs- und Innovationspraktiken ebenso wie die Entwicklung von Zukunftsstrategien. Die Erweiterung organisationspädagogischer Handlungsfähigkeit zeigt sich im Modus von Selbstvergewisserungen und -entwürfen. ‚Imagination-in-Action‘ wie auch ‚Reflection-on-Action‘ (ARGYRIS & SCHÖN, 1999) wird im iterativ angelegten Programmdesign und längsschnittlichen Forschungsdesign (BRAKE, 2018) erschlossen. Bildbasierte Imaginationen, das Erzählen von Differenzenerfahrungen, figuratives Sprechen und Reflexionen zeigen Verschiebungen und Verflüssigungen von Welt- und Selbstbezügen (KOLLER, 2012).

3.3 Iterativität und Rhythmisierung im Modus ‚reflexiver Transformation‘

Der Professionalisierungsprozess verschränkt und rhythmisiert theoretische Distanzierung ebenso wie erfahrungsbezogene Annäherung. So wird die Habitualisierung und Inkorporation Beraterischer Selbstverständnisse und Rollen in die sich auch leiblich professionalisierenden ‚Körper‘ der Lernenden hinein unterstützt. Im Wechselspiel zwischen Imagination des Möglichen, praktischem Handeln im Innovationslabor und distanznehmender Auseinandersetzung wird auch die Imagination der eigenen Professionalisierung unterstützt.

4 Organisationspädagogische Zukunfts- didaktik im Horizont der Kreislaufökonomie

In der – für WWB besonders anschlussfähigen – erwachsenenpädagogischen Diskussion wird Didaktik als „Gestaltung von Lern- und Bildungsgelegenheiten“ (HIPPEL, KULMUS & STIMM, 2018, S. 9) gefasst. Gemeinhin wird die Verschränkung makro-, meso- und mikrodidaktischer Perspektiven als Mehrebenenmodell (ebd., S. 24) diskutiert.

Aus der Diskursperspektive denken wir von einer relationalen Verweisstruktur zwischen Programmatik, theoretischen Referenzpunkten und pilotierter WWB-Didaktik aus. Statt in ‚Ebenen‘ wird hier von der strategischen Konstellation von Kräfteverhältnissen her gedacht (FOUCAULT, 1991, S. 113). Gefragt wird, wie eine organisationspädagogische Zukunftsdidaktik an (regionalen) Räumen und ihren Netzwerkpotenzialen ansetzen und WWB-Didaktik auf den regionalen Wirtschafts- und Lernkreislauf hin entwickeln kann. In der Gestaltung von Übergängen und Pfaden hin zur Nachhaltigkeit und Kreislaufwirtschaft (GEISSDOERFER et al., 2017, S. 757) entsteht Zukunftsbezug. Indem alle gesellschaftlichen Sektoren des Wirtschaftskreislaufes systematisch einbezogen werden, unterstützt die zukunftsorientierte WWB-Didaktik Diskursinterventionen und Innovation auf der Ebene der Diskurse selbst. Welche makro-, meso- und mikrodidaktischen Prinzipien einer zukunftsorientierten WWB-Didaktik werden hier im Einzelnen relevant?

4.1 Makrodidaktik: Diskurs, Reflexivierung & Imagination, Zukunft & Gestaltung als Orientierungsmarken einer zukunftsorientierten WWB

Der Begriff der Makrodidaktik verweist gemeinhin auf politische Rahmenbedingungen oder auf institutionelle Selbst- und Aufgabenverständnisse und wird daher ‚oberhalb‘ der Organisationsebene der WWB gesehen (HIPPEL, KULMUS & STIMM, 2018, S. 24). Aus diskursanalytischer Perspektive geht es hier um die

übergreifenden Denkachsen und Referenzpunkte des zukunftsorientierten Ansatzes.

Eine zukunftsorientierte WWB-Didaktik versteht sich als Diskursintervention, insofern sie nach den organisierenden (Handlungs-)Rationalitäten fragt, die sich in professioneller und institutioneller Praxis aktualisieren. Als ‚diskursive Praktik‘ versteht FOUCAULT (2015, S. 297) die „Gesamtheit der Bedingungen, in denen sich eine Praxis vollzieht“. Einer kritischen und gestaltungsorientierten Analyseperspektive verpflichtet, orientiert sich eine diskursanalytische Zukunftsdidaktik am aufklärerischen Projekt von Bildung und der Ermächtigung mündiger Subjekte, Organisationen und Institutionen.

Entgegen einer an Nützlichkeit und marktorientierter Verwertung orientierten Berufsausbildung und Wissensvermittlung fragt sie nach der diskursiven Subjektivierung von Professionellen in Organisationen und Netzwerken (WEBER & WIENERS, 2018, S. 213), nach sich emergent verändernden Ordnungen des Sagbaren und Denkbaren in diskursiven Feldern. Als prospektiv angelegte Gesellschaftsberatung zielt der Ansatz der ‚Diskursiven Gestaltung‘ (WEBER, 2013) auf die Öffnung neuer Diskursräume mittels partizipativer Zukunfts- und Innovationslabore. Unhinterfragte Normalitäten werden in Frage gestellt und als Orte dekonstruiert, an denen Diskurse *ankern*. Professionelle und Organisationen sind aber auch ‚Agenten des Diskurses‘, insofern sie – auch alternative – Organisationslogiken diskursiv mit hervorbringen können (KLINGOVSKY (2017, S. 15). ‚Imaginatives Handeln‘ und entwurfsmäßiges Denken (WEBER, 2014) knüpfen an DEWEYS (1916, S. 196) Konzept der ‚denkenden Handlung‘ an.

Zukunftsorientierung heißt hier, WWB als Diskursintervention zu verstehen. Bezogen auf Kreislaufökonomien bedeutet dies, das Beste des Möglichen und Denkbaren auch im Kontext einer WWB hervorzubringen. In diesem Sinne wird ein ‚heterotopisches‘ Denken im Sinne FOUCAULTS (2005) gestärkt, das Zukunftsmodelle diskursiv mit hervorbringt (ADLER & WEBER, 2018).

Das makrodidaktische Leitprinzip der Gestaltungsorientierung versteht sich hier als kritische Gestaltungspraxis (WEBER, 2019). Professionelle werden als transforma-

tive Zukunftsgestalter/innen gesehen (SINGER-BRODOWSKI, 2016). Für die WWB-Didaktik eines Zukunfts- und Innovationslernens (WEBER, HEIDELMANN & ADLER, 2019, S. 137) kann auch das Konzept der Gestaltungskompetenz (DE HAAN, 2008) bzw. Gestaltungsfähigkeit fruchtbar gemacht werden.

4.2 Mesodidaktische Wegmarken: Innovationslernen, Multiplikationspotenziale und Gestaltungsfähigkeit

Unter einer ‚mesodidaktischen Ebene‘ wird Programmplanung und -koordination verstanden (HIPPEL, KULMUS & STIMM, 2018, S. 28). Eine zukunftsorientierte WWB-Didaktik zielt darauf ab, grenzüberschreitende Kooperations- und Lernarrangements im regionalen Kreislauf zu organisieren (WEBER & HEIDELMANN, 2019a). Aus diskursanalytischer Perspektive werden die organisationalen Settings und Arrangements als ‚Transfeld‘ verstanden. Angesichts strukturell differenter Rationalitäten stellen sie Gelegenheitsstrukturen für die Eröffnung neuer Wegbahnungen dar.

Innovationsorientierung versteht sich als zentrales mesodidaktisches Prinzip, insofern Innovationslabore vernetzte Lernarrangements eröffnen (SCHNEIDEWIND & SCHECK, 2013). Als Schlüsselstellen des individuellen und kollektiven Imaginations- und Gestaltungslernens eröffnen sie grenzüberschreitende Lernarrangements für die lösungsorientierte Bearbeitung von Zukunftsthemen.

Gerade im WWB-Kontext entstehen hier Multiplikationspotenziale, da ‚Train-the-Trainer-Ansätze‘ Organisationsformen einer zukunftsorientierten WWB-Didaktik darstellen. Im Sinne einer Transformations- und Übersetzungsleistung bergen sie Potenziale des Wissenstransfers in die Herkunftsorganisationen (BLANK & WIEST, 2015, S. 368).

Gestaltungsfähigkeit für Nachhaltigkeit und kollektive Zukunftsgestaltung wird zum mesodidaktischen Kernanliegen. Forschung, Lehre und regionale System-Innovationen verschränken sich in inter- und transdisziplinären Lernarrangements. Das inter- und transprofessionelle Problemlösen im WWB-Kontext unterstützt gleichzeitig Strategiebildung für regionale Nachhaltigkeit.

4.3 Übergangsfähigkeit, Habitusreflexivität, Soziale Innovationen und Strategieentwicklung: Mikrodidaktische Wegmarken

Die mikrodidaktische Ebene fassen HIPPEL, KULMUS & STIMM (2018, S. 28) als Veranstaltungsdidaktik und Konzeption einzelner Seminarsitzungen. KLINGOVSKY (2017, S. 15) sieht hier das Potenzial wissenschaftlicher Problemlösung und der Vermittlung zwischen Angeboten, Adressat/innen (ebd., S. 28) und externen Partner/innen. Aus diskursanalytischer Perspektive zielen Mikro-Arrangements als (nicht-)diskursive Praktiken auf Zukunfts- und Innovationslernen in grenzüberschreitenden Settings. In diesen Transfeldern werden die organisationspädagogischen Professionalisierungsfelder der Übergangsfähigkeit, Habitusreflexivität, Sozialen Innovationen und Strategieentwicklung relevant (WEBER, 2019).

Im Kontext ‚reflexiver Transformation‘ (SCHÄFFTER, 2001) wird Übergangsfähigkeit zur relevanten Größe. Übergänge, verstanden als risikoreiche Aufgabe in kollektiven Verlaufsbahnen, lassen sich als Schlüsselmomente in Trajektorien fassen (SCHWARZ, TEICHMANN & WEBER, 2015, S. 140). Für die biographische, professionelle und institutionelle Übergangsgestaltung hin zu Nachhaltigkeitsstrategien und Kreislaufökonomien ist die Analyse und Gestaltung kollektiver Verlaufsmuster in gesellschafts- und ungleichheitstheoretischer Perspektive (BOURDIEU & PASSERON, 1971) zentral.

Das Konzept der Habitusreflexivität unterstützt damit die Reflexivierung eigener (professioneller und institutioneller) habitueller Dispositionen (BOURDIEU & WACQUANT, 1996) und die Überschreitung eigener habitueller Grenzen. Lernarrangements zielen auf die Lockerung von Milieu-, biographischer und institutioneller Grenzen Lernender (SCHÄFFTER, 2001). Eigene Leitbilder und die Leitbilder anderer gilt es zu reflektieren sowie Empathie und Solidarität für marginalisierte Gruppen zu entwickeln (WEBER, 2019).

Die Forderung nach kooperativen Organisationsformen im Bildungssystem zielt auf die Ermöglichung sozialer Innovationen (WBGU 2011, S. 24). Mittels gestal-

tungsorientierter Methodiken wie ‚Design-Thinking‘ werden ‚Systembildung‘ und ‚Bewusstseinsbildung‘ unterstützt (WEBER, 2019).

Strategieentwicklung, Fähigkeiten- und Perspektivenentwicklung sind relevante Zielstellungen für eine Mikrodidaktik, insofern hier die Methodiken einer ‚Wertschätzenden Erkundung‘ (COOPERRIDER et al., 2003), des ‚Life-Work-Planning‘ (BOLLES, 2009) und weiterer Zugänge genutzt werden können, um individuelle, kollektive und institutionelle Ressourcen zu erschließen. ‚Systemische Fragen‘ und bildbasierte Zugänge tragen zur gemeinsamen Perspektivenentwicklung bei (WEBER, 2019).

5 „Den Gedanken betrachten lernen wie ein Künstler sein Werk...“

Wie deutlich wurde, setzt eine zukunfts- und innovationsorientierte WWB-Didaktik nicht primär am Vergangenheits- oder Gegenwartsbezug, sondern wesentlich auch zukunftsbezogen „aus der Zukunft heraus führend“ an (SCHARMER, 2007). Aus dieser mikrologisch-praxistheoretischen Perspektive sind es die Praktiken selbst, die Zukunft hervorbringen. Reflexivierung, Ästhetisierung, Imagination und Zukunftsgestaltung stellen somit zentrale diskursgestaltende Elemente einer zukunftsorientierten WWB-Didaktik dar (WEBER, 2019).

Das Leitprinzip ästhetischer Transformation knüpft an der Beuys’schen Vorstellung künstlerischer Praxis, der ‚Sozialen Skulptur‘ und einer achtsamen Zukunftsgestaltung an (WEBER & HEIDELMANN, 2019b): „Man müßte also schon den Gedanken selbst so betrachten lernen – dass die Menschen lernen ihn zu betrachten wie ein Künstler sein Werk, das heißt: auf seine Form, auf seine Proportioniertheit, auf seine Kraft“ (Joseph Beuys)⁴.

⁴ zit. nach BODEMANN-RITTER, 1972, S. 70.

6 Literaturverzeichnis

- Adler, A. & Weber, S. M.** (2019). Future and Innovation Labs as Heterotopic Spaces: In S. M. Weber, C. Schröder, I. Truschkat, A. Herz & L. Peters (Hrsg.), *Organisation und Netzwerke* (S. 375-383). Wiesbaden: Springer.
- Argyris, C. & Schön, D. A.** (1999). *Die lernende Organisation*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Arn, C.** (2016). *Agile Hochschuldidaktik*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Arnold, R. & Schüssler, I.** (2010). *Ermöglichungsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Baethge, M.** (2007). Neue soziale Segmentationsmuster in der beruflichen Bildung. In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited* (S. 277-300). Wiesbaden: VS.
- Bauer, P. & Weinhardt, M.** (2014). *Perspektiven sozialpädagogischer Beratung*. Weinheim: Juventa.
- Blank, J., Wiest, M., Sälzle, S. & Bail, C.** (2015). Öffnung der Hochschulen durch wechselseitigen Wissenstransfer im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 38(3), 365-379.
- Bolles, R. N., & Leitner, M.** (2009). *Durchstarten zum Traumjob*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D.** (1996). *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Brake, A.** (2018). Prozessorientierung und Längsschnittdesign als Forschungsstrategie der Organisationspädagogik. In M. Göhlich, A. Schröder & S. M. Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 307-319). Wiesbaden: Springer VS.
- Beuys, J.** (1972). In C. Bodemann-Ritter (Hrsg.), *Jeder Mensch ist ein Künstler* (S. 70). Berlin: Ullstein.

- Cendon, E.** (2016). Lehrende und ihre Rollen. Theoretische Zugänge. In E. Cendon, A. Mörth & A. Pellert (Hrsg.), *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen* (S. 185-200). Münster: Waxmann.
- Chesbrough, H. W.** (2003). *Open Innovation: The New Imperative for Creating and Profiting from Technology*. Watertown: Harvard Business Review Press.
- Cooperrider, D. L., Whitney, D. & Stravros, J. M.** (2003). *Appreciative Inquiry Handbook*. San Francisco, CA: Berret-Koehler Publishers.
- de Haan, G.** (2008). Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept für Bildung für nachhaltige Entwicklung. In I. Bormann & G. de Haan (Hrsg.), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung* (S. 23-44). Wiesbaden: Springer VS.
- Derrida, J.** (2001). *Die unbedingte Universität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Dewey, J.** (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: MacMillan.
- Douthwaite, R. J.** (1996). *Short Circuit: Strengthening Local Economies for Security in an Unstable World*. Dublin: Lilliput Press.
- Elsholz, U.** (2019). Hochschulbildung zwischen Fachwissenschaft, Praxisbezug und Persönlichkeitsentwicklung. In T. Jenert, G. Reinmann & T. Schmohl (Hrsg.) *Hochschulbildungsforschung* (S. 7-22). Wiesbaden: Springer VS.
- Faulstich, P. & Trumann, J.** (2018). Öffentliche Wissenschaft, Modus 3 und die Vielfalt der Forschungs- und Lernorte. In S. Selke & A. Treibel (Hrsg.), *Öffentliche Gesellschaftswissenschaften. Grundlagen, Anwendungsfelder und neue Perspektiven* (S. 255-267). Wiesbaden: Springer.
- Foucault, M.** (1991). *Die Ordnung des Diskurses*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Foucault, M.** (1992). Andere Räume. In K. Barck, P. Gente, H. Paris & S. Richters (Hrsg.), *Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik; Essais* (S. 34-46) Leipzig: Reclam.
- Foucault, M.** (2005). *Analytik der Macht*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Geissdoerfer, M., Savaget, P., Bocken, N. & Hultink, E. (2017). The Circular Economy – A new sustainability paradigm?. *Journal of Cleaner Production*, 143(1), 757-768.

Göhlich, M., Weber, S. M., Schröer, A. et al. (2014). Forschungsmemorandum Organisationspädagogik. Erziehungswissenschaft, *Mitteilungen der DGfE*, 49, 94-105.

Heidemann, M.-A. & Weber, S. M. (2018). Organisationspädagogisches Wissen im Praxisfeld der Organisationsentwicklung und -beratung. In M. Göhlich, S. M. Weber & A. Schröer (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 865-877). Wiesbaden: Springer.

Hippel, A. von, Kulmus, C. & Stimm, M. (2018). *Didaktik der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Stuttgart: UTB.

Jütte, W. (2014). Wissenschaftliche Weiterbildung – ein vergessenes Feld der Hochschuldidaktik? Im Gespräch mit Johannes Wildt. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, 2, 9-12.

Jütte, W. & Lobe, C. (2017). Stichwort: Lernen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, 2, 6-9.

Klafki, W. (1992). Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts. In R. Lauterbach, W. Köhnlein, K. Spreckelsen & E. Klewitz (Hrsg.), *Brennpunkte des Sachunterrichts. Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts* (S. 11-31). Kiel: IPN.

Klingovsky, U. (2017). Selbstsorgendes Lernen in Hochschule und wissenschaftliche Weiterbildung. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, 2, 10-17.

Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.

Maasen, S. (2009). *Wissenssoziologie*. Bielefeld: Transcript-Verlag.

Mack, O., Khare, A., Kramer, A. & Burgartz, T. (2016). *Managing in a VUCA World*. Wiesbaden: Springer.

- Maschwitz, A., Schmitt, M., Hebisch, R. & Bauhofer, C.** (2017). *Finanzierung wissenschaftlicher Weiterbildung*.
- Mörth, A. & Schiller, E.** (2017). „...die bringen so viel mit“. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, 2, 52-56.
- Nowotny, H., Scott, P. & Gibbons, M.** (2013). *Re-Thinking Science*. Hoboken: Wiley.
- Schäffter, O.** (2001). *Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft*. Hohengehren: Schneider.
- Scharmer, C. O.** (2007). *Theorie U: von der Zukunft her führen*. Heidelberg: Springer.
- Seel, H.-J.** (2014). *Beratung: Reflexivität als Profession*. Göttingen: V & R- Verlag.
- Seitter, W., Friese, M. & Robinson, P.** (Hrsg.) (2018). *Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Entwicklung und Implementierung*. Wiesbaden: Springer.
- Schneidewind U. & Scheck, H.** (2013). Die Stadt als „Reallabor“ für Systeminnovationen. In J. Rückert-John (Hrsg.), *Soziale Innovation und Nachhaltigkeit. Innovation und Gesellschaft* (S. 229-248). Wiesbaden: Springer VS.
- Schwarz, J., Teichmann, F. & Weber, S. M.** (2015). Transitionen und Trajektorien. In S. Schmidt-Lauff, H. von Felden & H. Pätzold (Hrsg.), *Transitionen in der Erwachsenenbildung* (S. 125-135). Opladen u. a.: Budrich.
- Singer-Brodowski, M.** (2016). *Studierende als GestalterInnen einer Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung*. Berlin: BWV Berliner Wissenschafts-Verlag.
- WBGU** (Hrsg.) (2011). *Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine große Transformation*. Berlin: WBGU.
- Weber, S. M.** (2005). *Rituale der Transformation*. Habilitationsschrift. Wiesbaden: Springer.
- Weber, S. M.** (2013). Politikberatung. Wer spricht? Dispositive der Relationierung und disziplinärer Habitus In S. Schmidt-Lauff, Sabine, C. Hof & H. von Felden

(Hrsg.), *Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft, Politik und Praxis* (S. 34-48), Baltmannsweiler: Schneider.

Weber, S. M. (2014). Change by Design!? Wissenskulturen des „Design“ und organisationale Strategien der Gestaltung. In S. M. Weber, M. Göhlich, A. Schröer & J. Schwarz (Hrsg.), *Organisation und das Neue* (S. 27-48). Wiesbaden: Springer VS.

Weber, S. M. (2019). Educating 'Future Professionals' for Sustainable Development. In W. Leal Filho et al. (Hrsg.), *Universities as Living Labs for Sustainable Development*. Cham: Springer.

Weber, S. M. & Wieners, S. (2018). Diskurstheoretische Grundlagen der Organisationspädagogik. In M. Göhlich, S. M. Weber & A. Schröer (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 635-646). Wiesbaden: Springer.

Weber, S. M. & Heidelmann, M.-A. (2019a). Towards Regional Circular Economies. In W. Leal Filho & U. Bardi (Hrsg.), *Sustainability in University Campuses* (S. 415-436). Cham: Springer.

Weber, S. M. & Heidelmann, M.-A. (2019b). Mindfulness in Sustainability. In W. Leal Filho (Hrsg.), *Encyclopedia of Sustainability in Higher Education*. Cham: Springer.

Weber, S. M., Heidelmann, M.-A. & Adler, A. (2019). Mit der Engagementwerkstatt Studierende und Freiwilligenorganisationen vereinen. In C. Möller & H. Rundnagel (Hrsg.), *Freiwilliges Engagement von Studierenden* (S. 131-152). Wiesbaden: Springer.

Autorin/Autoren



Prof. Dr. Susanne Maria WEBER || Philipps-Universität Marburg,
Institut für Erziehungswissenschaft || Bunsenstraße 3,
D-35032 Marburg

[www.uni-marburg.de/de/fb21/erzwinst/arbeitsbereiche/ion/
personen/prof-dr-susanne-maria-weber](http://www.uni-marburg.de/de/fb21/erzwinst/arbeitsbereiche/ion/personen/prof-dr-susanne-maria-weber)

susanne.maria.weber@uni-marburg.de



Marc-André HEIDELMANN || Philipps-Universität Marburg,
Institut für Erziehungswissenschaft || Bunsenstraße 3,
D-35032 Marburg

[www.uni-marburg.de/de/fb21/erzwinst/arbeitsbereiche/ion/
personen/marc-andre-heidelmann](http://www.uni-marburg.de/de/fb21/erzwinst/arbeitsbereiche/ion/personen/marc-andre-heidelmann)

marc-andre.heidelmann@uni-marburg.de



Tobias KLÖS || Philipps-Universität Marburg, Institut für
Erziehungswissenschaft || Bunsenstraße 3, D-35032 Marburg

[www.uni-marburg.de/de/fb21/erzwinst/arbeitsbereiche/ion/
personen/tobias-kloes](http://www.uni-marburg.de/de/fb21/erzwinst/arbeitsbereiche/ion/personen/tobias-kloes)

tobias.kloes@uni-marburg.de