

Sehr geehrter Rektor, lieber Hans-Georg,
sehr geehrter Dekan, lieber Josef,
sehr geehrte Institutsleitung, liebe Diana und Bettina,
liebe Gäste hier im Raum und verstreut an den Endgeräten,

es ist mir eine große Ehre, dass Sie und Ihr heute die Zeit gefunden habt, mit mir gemeinsam meinen Einstand hier an der PH Freiburg zu begehen.

Antrittsvorlesungen sind ja schon etwas Verwunderliches. Da ist man bereits eine geraume Zeit an einer Hochschule, hat bereits gelehrt und geforscht, organisiert und vernetzt. Und dann wird quasi mittendrin noch einmal ein Anfang markiert. Antrittsvorlesungen sind genau deswegen etwas großartiges, weil sie einem nach dem ersten Einfinden und Eintauchen in die Institution noch einmal die Möglichkeit geben, einen Beginn zu vollziehen. Der hat, wie es das Ritual vorsieht, zwei Teile: zunächst meinen Vortrag, in dem ich Ihnen und Euch zeige, womit ich mich momentan beschäftige und was ich zukünftig hier vor habe – dann die anschließenden Begegnungen bei Getränk und Häppchen. Ich freue mich über die Gelegenheit, Ihnen und Euch meine Arbeit vorstellen zu können, insbesondere aber auf die vielfältigen Begegnungen, die sich im Anschluss an den Vortrag ergeben werden.

Besonders interessiert *mich* bei Antrittsvorlesungen, bei denen ich zu Gast bin, wer denn so da ist, mit welchem Leuten die Kolleg_innen in engerem Austausch stehen, welche Kontakte sie pflegen. Häufig bekommt man davon leider nur begrenzt etwas mit. Da zudem heute auch einige nur Online dabei sind, habe ich mal die Liste der angemeldeten Gäste grafisch aufbereitet. (Folie, unvollständig)

Anwesend sind Kolleg_innen aus der Pädagogischen Hochschule: Mitarbeitende des Instituts für Erziehungswissenschaft und der Fakultät für Bildungswissenschaft, Mitglieder des Research Centre for Climate Change Education and Education for

Sustainable Development (RECCE), Mitglieder des Senatsausschusses für Nachhaltigkeit. Anwesend sind auch Studierende im BA und MA Erziehungswissenschaft und aus dem studium plus (so heißt hier das Senior_innen und Gaststudium). Zum Teil angereist, zum Teil zugeschaltet sind Kooperationspartner_innen aus unterschiedlichen Pädagogischen Praxen hier in Freiburg und weiter gestreut im Südwesten. Gekommen und zugeschaltet sind Kolleg_innen aus der Sektion Erwachsenenbildung, der AG „Nachhaltigkeit, Nicht-Nachhaltigkeit und planetare Zukünfte in der DGfE“, aus der Interpretationswerkstatt qualitative Forschung in der Erwachsenenbildung und aus dem ehemaligen Promotionskolleg „Vermittlung und Übersetzung im Wandel“. Damit wir zumindest kurz auch die Leute begrüßen können, die Online dabei sind, werde ich für einen Moment die Folien bei Seite schieben und die Kacheln auf den Bildschirm holen. (Winke – Winke)

Die Vielfalt der Kontexte, aus denen heute Leute zur Antrittsvorlesung zusammen kommen, ist für mich eine besondere Freude. Schön dass Ihr da seid, dass Sie alle da sind. Zugleich bedeutet die Vielfalt aber auch eine – durchaus bewusst gewählte - Herausforderung. Je nach den Zusammenhängen, in denen Sie wirken, bringen Sie andere Erfahrungshintergründe, andere Relevanzen und Interessen mit, bieten mir für meinen Vortrag andere Anknüpfungspunkte.

Und schon sind wir mitten Thema meines Vortrages: was geschieht in Situationen, in denen sich Menschen aus unterschiedlichen Kontexten miteinander verständigen, wenn Wissen über die Grenzen sozialer Kontexte hinweg verhandelt wird?

(Folie) Schon im 19. Jahrhundert, als die Erwachsenenbildung noch Volksbildung hieß, hat sie ihre Aufgabe darin bestimmt, Wissen über Kontextgrenzen hinweg zugänglich zu machen. Diese Aufgabe wurde *damals* primär darin gesehen, disziplinär gebundenes wissenschaftliches Wissen für Menschen zugänglich zu machen, die in anderen, nicht-wissenschaftlichen Lebenswelten beheimatet sind.

Das Thema, über das ich heute spreche, ist also keineswegs ein neues. Allerdings habe ich Neues zu ihm zu sagen. (Folie) Zunächst einmal deswegen, weil Gesellschaft sich verändert hat: insbesondere haben sich die Wissensdifferenzen vervielfältigt, über die hinweg Übersetzungsversuche unternommen werden: nicht länger nur entlang der Differenz zwischen Wissenschaft und Lebenswelten wird übersetzt. Auch beispielsweise zwischen unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen sind Übersetzungsverhältnisse etabliert und auch zwischen unterschiedlichen Lebenswelten.

Was ich Ihnen heute vorstellen werde, ist darüber hinaus etwas Neues, weil mittlerweile präzisere Instrumente zur Analyse und Beschreibung von Übersetzungssituationen entwickelt wurden. Insbesondere in den Forschungen im Zuge des cultural turn in den Übersetzungswissenschaften und des translational turns in den Gesellschaftswissenschaften sind elaborierte theoretische Konzepte und empirische Zugänge entstanden. (Folie) Im interdisziplinären Promotionskolleg Vermittlung und Übersetzung im Wandel, an dem auch einige mitgewirkt haben, die heute mit dabei sind, haben wir diese Debatten aufgegriffen. Die Perspektiven, die ich Ihnen heute vorstelle, sind im Rahmen dieses Kollegs entstanden.

Mein Vortrag thematisiert Verhältnisse der Übersetzung von Wissen darüber hinaus in einer neuen Weise, weil die Beispiele, auf die ich Bezug nehmen werde, einem sehr aktuellen Themenfeld des Lernens Erwachsener entnommen sind: (Folie) dem Umgang mit der Klimakrise. Anhand dieses Themenfelds lässt sich besonders gut zeigen, welche Relevanz dem Übersetzen und dem Lernen beim Übersetzen im Zuge gesellschaftlicher Transformationen zukommt.

(Folie) In meinem Vortrag geht es darum, welche Rolle Übersetzungsdynamiken für das Lernen im Erwachsenenalter spielen, wie und wodurch sie entstehen und was sie ausmacht. Meine These ist, dass sich die diversen Aufgaben der Erwachsenenbildung als unterschiedliche Varianten der Gestaltung und Begleitung von Übersetzungsverhältnissen beschreiben lassen, und dass sich anhand der Analyse von Übersetzungsverhältnisse verstehen lässt, wie sich die Aufgaben der

Erwachsenenbildung verändern. Das möchte ich Ihnen in fünf Schritten erläutern.
(Folie)

In einem ersten Schritt werde ich drei begriffliche Anker werfen.

Ich werde auf das Verständnis von situiertem Lernen in communities of practice eingehen, wie es von Jean Lave und Etienne Wenger entwickelt wurde. Ich werde auf die Pluralität von Wissenskontexten eingehen, durch die die moderne Gesellschaft geprägt ist. Und ich werde Übersetzung als ein Geschehen der Überschreitung von Kontextgrenzen und damit von Wissensdifferenzen einführen. Auf dieser Grundlage wird es mir möglich, drei Konstellationen des Übersetzens voneinander zu unterscheiden, in denen Lernen je unterschiedlich bedeutsam wird. Diese drei Konstellationen werde ich jeweils anhand eines konkreten Falls erläutern:

Um zu erklären, was in Situationen der cross-boundary-communication geschieht, werde ich nachzeichnen, wie das Konzept des anthropogenen Klimawandels, wie es in den Klimawissenschaften entstanden ist, im Finanzsektor als climate risk aufgegriffen und dabei umgedeutet wurde.

Um Konstellationen der cross-boundary-participation näher zu betrachten, werde ich auf ein Bildungsangebot eingehen, an dem ich selbst teilgenommen und das ich im Zuge dessen teilnehmend beobachtet habe: einem Workshop mit dem Namen Klima-Puzzle. Bürger_innen des Ortes, in dem ich wohne, haben sich während des Workshops vorübergehend in die Gefilde der Klimawissenschaften bewegt.

Als Beispiel für die dritte Übersetzungskonstellation, für third-space-interactions, werde ich die AG „„Nachhaltigkeit, Nicht-Nachhaltigkeit und planetare Zukünfte“ und die im September hier in Freiburg stattfindende Jahrestagung der AG „Bildung in der Klimakrise und die Klimakrise der Bildung“ betrachten.

Im Überblick über diese drei Konstellationen werde ich Ihnen abschließend erläutern, was wir gewinnen, wenn wir Vermittlungssituationen als Übersetzungsverhältnisse betrachten und ich werde dafür plädieren, die Pädagogische Hochschule in Forschung und Lehre als einen Ort eines solchen Übersetzens zu verstehen. Unmittelbare Gelegenheit der Verständigung innerhalb von und über Kontextgrenzen hinweg wird es dann draußen im Hof, am Würfel bei Antipasti und Getränken geben.

Noch ein kleiner Kommentar, bevor ich starte. Ihnen ist sicher – hoffentlich nicht **zu** unangenehm – aufgefallen, dass ich für zentrale Konzepte, die ich heute erläutere, englische Bezeichnungen nutze. Dafür bitte ich um Nachsicht. Mir geht es eigentlich nicht darum, neue Anglizismen einführen. (Folie) Vielmehr hat das schlicht damit zu tun, dass ich die heute vorgestellten Konzepte letztes Jahr in einem Aufsatz entwickelt habe, der in einem englischsprachigen Band veröffentlicht wurde. Ich hatte bislang nicht ausreichend Zeit, treffende deutsche Bezeichnungen zu entwickeln, weshalb ich sie heute einfach unübersetzt verwende. Das markiert nicht nur eine Grenze meiner Vorbereitungen auf den Vortrag, sondern auch eine grundlegende Grenze des Konzepts des Übersetzens. Vieles kann nicht einfach übersetzt werden. Wenn aber übersetzen nicht möglich ist und Verständigung dennoch gelingen soll, hilft nur noch die Mehrsprachigkeit, so wie auch in unserem Fall heute. Ich werde am Ende meines Vortrags noch einmal kurz darauf eingehen.

1 Situiertes Lernen - Wissensdifferenzen – Übersetzung. Begriffliche Anker

Ausgangspunkt des heute vorgestellten Konzepts ist die Beobachtung, dass Wissen in sozialen Aktivitätskontexten entwickelt, gepflegt und verhandelt wird. Was als relevant, wahr und richtig gilt, ist keineswegs überall das Gleiche, sondern hängt notwendig von dem Zusammenhang ab, in dem es verhandelt wird. Die Annahme einer Standort- und Kontextgebundenheit von Bedeutung und Geltung spielt in

zahlreichen epistemologischen Konzepten eine zentrale Rolle unter anderem in so unterschiedlichen wie von Ludwig Fleck, Ludwig Wittgenstein, Anselm Strauss oder Donna Harraway. Die Situierung von **Lernen** in sozialen Kontexten, wird am klarsten von Jeane Lave und Etienne Wenger herausgearbeitet. Sie verorten das Lerngeschehen in communities of practice, also in Gruppen, die eine gemeinsame Aufgabe bearbeiten. (Folie) Lernen ereignet sich im Zuge der Beteiligung von Personen an dieser gemeinsamen Aktivität, wobei neu hinzugekommene Personen zunächst randständige, einfachere Aufgabe übernehmen – das nennen Lave und Wenger peripheral participation – mit zunehmender Erfahrung dann aber mit immer zentraleren und komplexeren Aufgaben betraut werden. Entscheidend für diesen Ansatz ist das Verhältnis von Lernen zur Beteiligung an konkreten sozialen Praxiszusammenhängen, wobei sich die Formen der Beteiligung über die Zeit ändern.

Dieses Modell des situierten Lernens ist konzise ausgearbeitet und empirisch satt unterfüttert. Es hat allerdings ein Problem. Mit ihm kann lediglich das Lernen und der Umgang mit Wissen innerhalb (!) von communities of practice beschreibbar werden. Die Moderne Gesellschaft, insbesondere in ihrer Ausprägung als Wissensgesellschaft ist aber dadurch gekennzeichnet, dass Austausch und Verständigung über unterschiedliche Praxiskontexte hinweg stattfindet (Folie). Lernen unter der Bedingung epistemischer Differenz ist mit Lave/Wengers Modell des situierten Lernens nicht beschreibbar. In dem in Halle eingerichteten Promotionskolleg Vermittlung und Übersetzung im Wandel haben wir uns empirisch genau solchen Konstellationen zugewendet, in denen mehrere (!) unterschiedliche Praxiskontexte zugleich relevant werden. Um zu verstehen, was dort geschieht, haben wir auf das Konzept der Übersetzung zurückgegriffen und uns dabei an einer Definition orientiert, die die Anthropologin Susan Gal vorgeschlagen hat:

“Translation in its broadest sense is the expression in one semiotic system of what has been said, written, or done in another.”

Situationen des Übersetzens sind also wie folgt gekennzeichnet:

Es werden 1. zwei soziale Kontexte voneinander unterschieden, in denen Bedeutung je unterschiedlich hervorgebracht wird: Gal spricht hier von semiotic systems. Das entspricht den communities of practice bei Lave und Wenger. Es wird 2. etwas aus dem einen Kontext im anderen Kontext thematisch.

Solche Situationen des Übersetzens weisen einige sehr spezifische Besonderheiten auf. So ist es beispielsweise für sie kennzeichnend, dass in ihnen einerseits davon ausgegangen wird, dass das Übersetzte während des Übersetzens irgendwie das Selbe bleibt, dass es sich aber andererseits notwendig verändern muss, damit es im anderen Kontext überhaupt anschlussfähig werden kann. Susan Gal hierzu: the form, the social place, or the meaning of a text, object, person, or practice [changes] while simultaneously seeming to keep something about it the same". Gal spricht in diesem Zusammenhang von sameness-in-difference. Wir werden noch Beispiel hierfür zu sehen bekommen.

(Folie) Wenn Sie sich für die Dynamiken des Übersetzens eingehender interessieren, die an vielen Stellen durch Paradoxien und Widersprüchlichkeiten geprägt und immer auch politisch und von Machtverhältnissen durchzogen sind, empfehle ich Ihnen für den Anfang die auf dieser Folie aufgeführten, besonders aufschlussreichen Texte. Angesichts der gekühlten Getränke, die auf uns warten, werde ich auf sie heute nicht näher eingehen. Die Folien sind aber auf meiner Homepage hinterlegt und können dort eingesehen werden.

(Folie) In Situationen der Übersetzung von Wissen wird mit dem situativen Problem umgegangen, dass in unterschiedlichen Soziale Kontexten je unterschiedliches Wissen als wahr und relevant angesehen wird. Übersetzung beginnt damit dort, wo zwei Wissenskontexte voneinander unterschieden werden und über diese

Differenz hinweg versucht wird, Verständigung zu ermöglichen. Mir geht es spezifisch darum, wie sich **Lernen** in solchen Übersetzungssituation ereignet. Wie ich Ihnen zeigen möchte, lassen sich vor dem Hintergrund empirischer Analysen drei unterschiedliche Konstellationen des Übersetzens voneinander unterscheiden, in denen Lernen je unterschiedlich eingebunden ist. Jede der drei Konstellationen werde ich gleich anhand eines Beispiels aus dem Transformationsthema Klimakrise erläutern (Folie):

Ich beginne mit Konstellationen der cross-boundary communication. Diese sind dadurch geprägt, dass Informationen oder Wissen innerhalb einer spezifischen community of practice aufgegriffen wird, die ursprünglich in einem anderen Wissenskontext entstanden sind.

(Folie) Konstellationen der cross-boundary participation sind dadurch gekennzeichnet, dass nicht Wissen, sondern Personen die Grenzen zwischen communities of practice überschreiten. Personen, die eigentlich einer anderen Wissensgemeinschaft zugehören, beteiligen sich vorübergehend oder dauerhaft an einer ihnen bislang fremden Praxis.

In Konstellationen der Third-Space-Interaction kommen Personen zusammen, die in unterschiedlichen Wissenskontexten beheimatet sind, und bearbeiten ein gemeinsames Problem. Dabei gehen sie davon aus, dass alle vertretenen Wissenshorizonte potentiell bedeutsam sein könnten aber keiner als der selbstverständlich gemeinsam Gültige unterstellt werden kann. Sobald anerkannt wird, dass mehrere, differente Wissenshintergründe in gleicher Weise Geltung beanspruchen können, entsteht eine Situation epistemischer Ungewissheit. Nichts kann als selbstverständlich vorausgesetzt werden. Immer wieder neu müssen Grundlagen für Verständigung gesucht und geschaffen werden.

2 Von climate change zum climate risk: eine Fall von Cross-Boundary-Communication

Die Vorstellung eines anthropogenen Klimawandels wie sie uns mittlerweile alle geläufig ist, hat sich allmählich und unter Beteiligung verschiedener Forscher_innen über Jahrzehnte hinweg entwickelt, ausgehend von einer marginalen Gruppe von Wissenschaftlern, die sich Paläoklimatologen nannten. Sie entwickelt sich bis heute weiter und wird mittlerweile von einem deutlich breiteren, interdisziplinären Wissenschaftszusammenhang, den Klimawissenschaften gepflegt. Sowohl das Verständnis von Klima als messbarem langfristige Muster von Wetterverhältnissen als auch das Konzept des Treibhauseffekts als Einfluss der Konzentration bestimmter Gase in der Atmosphäre auf den Energiehaushalt der Erde als auch die Vorhersage und Messung der globalen Erwärmung infolge anthropogener Treibhausgasemissionen sind höchst voraussetzungsvoll und lassen sich nur unter Rückgriff auf präzise Begriff und definierte Zusammenhänge exakt beschreiben, die auf nicht-wissenschaftlich Außenstehende zuweilen ziemlich nerdig oder zumindest sehr umständlich wirken können.

Der Zusammenhang, der im Horizont dieses spezifischen klimatologischen Wissens erkennbar wurde, ist allerdings nicht nur für diese kleine Gruppe von Klimawissenschaftler_innen bedeutsam, er betrifft vielmehr ausnahmslos alle Menschen, ja überhaupt die Bedingungen des Lebens auf unserem Planeten.

Wie aber kann dieses spezifische klimatologische Wissen für die vielfältigen Praxiszusammenhänge relevant werden, in denen Menschen ihre Aktivitäten organisieren? Wie wird das Konzept Klimawandel in andere Wissenskontexten wirksam? Wie wird es übersetzt, was davon kommt an und was verschiebt und verändert sich?

[Folie] In der 2014 veröffentlichten Studie „How Climate Change comes to matter. The communal life of facts“ befasst sich Candy Callison mit genau dieser Frage. Anhand unterschiedlicher Beispiele diskutiert sie die Dynamiken der Übertragung des wissenschaftlichen Konzepts Klimawandel in je spezifische lokale Aktivitätskontexte. Eines der in ihren ethnographischen Untersuchungen eingehend untersuchten Beispiele ist der Umgang mit „climate change“ in der Finanzwirtschaft. Auf Grundlage teilnehmender Beobachtungen und Interviews zeigt Callison, wie die gemeinnützige Organisation Ceres als eine Übersetzungsakteur fungierte, indem sie einen Begriff etablierte, der in der Sprache der Finanzwelt anschlussfähig ist. Eine ihrer Ansprechpersonen bei Ceres erzählt dies im Interview so:

There was a window of opportunity that opened that we put the concept of climate risk through, and said there's another risk that's not been adequately disclosed to you, and it actually has major financial implications for these companies and therefore your portfolios. [...] And we just asserted that and did our best to back it up with various lawyers and legal people. [...] and we certainly popularized that term and kept repeating it, and now it's a commonplace term".

(Callison, 2014, S. 225)

Dass Risiken relevant sind, steht in der Finanzwelt außer Frage, gehört zum Standardwissen aller Akteure dort. Dass aus dem *Klimawandel* Risiken erwachsen, lässt sich mit etwas Aufwand zeigen. So wiederum lassen sich Akteure der Finanzwirtschaft davon überzeugen, dass Klimawandel ein Problem ist, mit dem sie möglicherweise umzugehen haben. Insbesondere für langfristig rechnende Rentenfonds, wird offensichtlich, dass sie in ihrem eigenen finanziellen Interessen handeln (bzw. im Interessen der Kunden, deren Gelder sie verwalten), wenn sie Unternehmen aus ihrem Portfolio nehmen, die den Klimawandel vorantreiben. Ceres reagierte mit der Arbeit an der Einführung des Begriffs „Klimarisiko“ auf eine Situation, in der der Gedanke des Klimawandels in der Finanzwelt kaum

Beachtung fand, in der sogar gezielt darauf hingearbeitet wurde, diesen Gedanken als irrelevant zu markieren, etwas indem die Autorität der Klimawissenschaft in öffentlichen und politischen Arenen aktiv infrage gestellt wurde. Anstatt auf die Anerkennung des klimawissenschaftlichen Denkens zu beharren und weitere Belege für die Validität der empirischen Befunde vorzulegen, wählt Ceres einen anderen weg.

Sie versuchen „Klimawandel“ in etwas zu übersetzen, was im Horizont des Spezialwissens der Finanzbroker unmittelbar einsichtig und handlungsrelevant ist. Diese Einführung des Begriffs „climate risk“ war mit einer grundlegenden Verschiebung der Perspektive verbunden: Klimawandel war nun nicht länger „lediglich“ ein ökologisches oder gesellschaftliches Problem. Im Zentrum standen nun der Schutz von Investitionen und die Haftungsrisiken von Unternehmen. Callison betont, dass mit der Übersetzung von Klimawandel in Klimarisiko viele Anliegen, die für die Klimawissenschaft zentral sind, an Bedeutung verloren: (englisch) „investors are ‘not interested in the details’ of the science and are not likely to be skeptics. Rather, they want to know what it means for their financial liabilities and risks as investors and corporate executives“ (Callison, 2014, S. 205). Um für das Finanzwesen relevant zu werden, musste das Konzept der anthropogenen globalen Erwärmung in einem völlig anderen Register artikuliert werden. Der Transfer über epistemische Grenzen hinweg erforderte eine Umgestaltung des Konzepts selbst. Dabei handelte sich nicht bloß um eine Umbenennung, sondern um eine tiefgreifende Neuinterpretation: Ein anderer Begriff mit eigenen Konnotationen musste verwendet werden, um ein zentrales Anliegen zu bewahren und es zugleich innerhalb einer neuen Bewertungslogik verständlich zu machen. Hier zeigt sich sehr anschaulich das von Susan Gal angesprochene Phänomen der Samenes-in-difference.

Im Fall von Ceres entstand diese Übersetzung nicht von selbst, sondern war das Ergebnis einer langwierigen und aufwendigen Übersetzungsarbeit, die

interessanterweise auch von Ceres als ein Moment der Unterstützung von **Lernen** interpretiert wurde:

“So we came up with the idea of linking a new concept of climate change to an old concept of risk and doing the scaffolding or whatever theorists call the ways that people learn new things.”

(Callison, 2014, S. 224)

Das Faszinierende an diesem Lerngeschehen besteht darin, dass es nicht, wie sonst häufig angenommen, darum geht, Personen in einen bestimmten Wissenskontext einzuführen. Der von Ceres verfolgte Ansatz ist vielmehr ein anderer: die Organisation richtete sich an zentrale Akteure, die auf ihrem Gebiet als bereits in herausgehobener Weise wissend und kompetent angesehen sind, und führte im Austausch mit ihnen neue Weisen ein, darüber zu sprechen, was in ihrem Handlungsfeld relevant ist. Es geht nicht um die Heranführung einzelner Personen an bestehendes Wissen, sondern es geht um die Einbindung von Personen in Prozesse der Veränderung ihres **gemeinsamen** Wissen. Es geht also nicht in erster Linie um individuelles, sondern um kollektives Lernen.

(Folie) Aus Übersetzungstheoretischer Perspektive lässt sich erklären, warum dieser Vorgang nicht einfach als ein bloßer Transfer des klimatologischen Konzepts in die spezifische Praxis der Finanzwelt gelingen kann. Weil eine **Grenze** zwischen zwei differenten Aktivitätszusammenhängen überschritten wurde, beinhaltet dies vielmehr notwendig (!) und unvermeidbar (!) Neuinterpretationen und Rekontextualisierungen.

Für den Umgang mit der Klimakrise lässt sich daraus eine weitreichende Konsequenz ableiten (Folie): da jede einzelne Praxiszusammenhang vom dem betroffen ist, was in der Klimawissenschaft als Klimawandel beschrieben wurde, da zugleich aber auch jeder Praxiszusammenhang eine je andere Soziale Welt

konstituiert mit eigenen Beteiligungsformen, Regeln und Relevanzen, weil daher jeder Praxiszusammenhang in je unterschiedlicher, spezifischer Weise vom Klimawandel betroffen ist, muss in jedem dieser Kontexte je anders Weise geklärt werden, wie die im wissenschaftlichen Konzept des Klimawandels herausgearbeiteten Zusammenhänge im Horizont ihres spezifischen Relevanzraums verstanden und interpretiert werden können und welche praktischen Konsequenzen sich daraus ergeben. Das Konzept „Klimawandel“ muss also in die je spezifischen praktischen Begriffe eines sozialen Kontexts übersetzt werden und entfernt sich dabei zwangsläufig von der Sprache wissenschaftlicher Diskurse.

(Folie) Die Erwachsenenbildungswissenschaft hat seit dem letzten Jahrhundert eine ganze Reihe von Problematisierungen genau dieses Phänomens eines pädagogischen Umgangs mit Kontextdifferenzen hervorgebracht. Deswegen kann sie Konzepte für die Analyse und Gestaltung solcher Prozess der grenzüberschreitenden Übertragung von Wissen bereitstellen. Wenn diese Konzepte tatsächlich produktiv werden sollen, muss die Erwachsenenbildungswissenschaft sich allerdings von ihrer Selbstbeschränkung auf die Begleitung von Akteuren in expliziten Bildungseinrichtungen verabschieden und anerkennen, dass nicht nur qualifizierte Pädagog_innen an solchen Übersetzungsprozessen mitwirken. Ceres ist keine pädagogische Einrichtung und das sind die meisten Akteure nicht, die an den zahlreichen Konfigurationen der grenzüberschreitenden Wissensübertragung mitwirken.

(Folie) Sobald man den Blick weitet erkennt man: nicht nur Einrichtungen der Erwachsenenbildung übersetzen Wissen. Und es geht auch nicht nur um die Übersetzung von wissenschaftlichem Wissen in Alltagswissen, sondern auch um die Übersetzung zwischen unterschiedlichen Formen des wissenschaftlichen Wissens, um den Umgang mit Differenzen zwischen unterschiedlichen Professionen und um den Umgang mit Differenzen zwischen unterschiedlichen alltäglichen Lebenswelten.

Ich plane, im Zuge meiner Forschungen hier an der PH am Beispiel des Klimawandels solche Übersetzungsprozesse empirisch zu untersuchen, sie zu beschreiben, um die Dynamiken besser zu verstehen, und Möglichkeiten ihrer Unterstützung zu erproben. Gerne würde ich dabei auch mit Ihnen, die heute im Raum und Online zugeschaltet sind, kooperieren.

3 Sulzer als Laien-Klimasystemwissenschaftler_innen: ein Fall von Cross-Boundary-Participation

Im Frühjahr diesen Jahres bekam ich eine Mail weitergeleitet, in der Bürgerinnen und Bürger der Stadt Sulz, in der ich wohne, dazu eingeladen wurden, an einem Klima-Puzzle teilzunehmen. Wie ich mittlerweile weiß, handelt es sich dabei um einen in Frankreich entwickelten Workshop, bei dem wesentliche Dynamiken des Klimawandels auf Bildkarten symbolisiert und auf ihrer Rückseite erläutert werden. Die Aufgabe der Teilnehmenden besteht darin, die Zusammenhänge und Wechselverhältnisse zwischen diesen unterschiedlichen Momenten zu erkennen und durch die Positionierung der Karten zueinander zu visualisieren. Auf der Homepage heißt es dazu:

„Das **Klima Puzzle** ist ein interaktiver Workshop, der auf den Erkenntnissen des Weltklimarats (auf englisch: *IPCC*) basiert. In kleinen Gruppen setzen die Teilnehmenden Karten mit wissenschaftlichen Fakten wie Puzzleteile zusammen und rekonstruieren so Schritt für Schritt das Klimasystem. Sie entdecken dadurch die Ursachen und Folgen des Klimawandels.“

Als ethnographisch geschulter Bildungswissenschaftler, der sich mit dem Lernen Erwachsener in der ökologischen Krise befasst, lässt man eine Einladung zu so einem Event natürlich nicht an sich vorbeiziehen. Selbstverständlich habe ich mich angemeldet:

Was ich an dem Samstag vormittag, für den der Workshop angesetzt war, teilnehmend beobachten konnte, lässt sich als Beispiel für eine Wissensdifferenzen überschreitende Partizipation ausdeuten. (Folie) Wie gesagt geht es bei solchen Konfigurationen grenzüberschreitender Partizipation darum, dass Personen, in einem sozialen Kontext beteiligt sind, an dem sie nicht heimisch sind. Zugleich wird aber durchaus thematisiert, dass die Personen aus anderen sozialen Kontexten stammen. Wo die Relevanzstrukturen ihrer Herkunftszugehörigkeit zu den aktuell in dem fremden Kontext geltenden Relevanzstrukturen ins Verhältnis gesetzt werden, findet Übersetzung statt. Besonders deutlich wurde das im beobachteten Workshop am Anfang und am Ende.

(Folie) Beim Eintreffen in den Veranstaltungsraum wurden die Teilnehmenden von den Workshopleitenden als Personen begrüßt, die in der Stadt wohnen. Der small talk streifte die aktuellen Themen der Stadtöffentlichkeit. Man macht einander erkennbar, dass man sich entweder schon persönlich bekannt ist oder aber gemeinsame Bekannte hat. Die Gruppe etablierte sich also zunächst als eine Gruppe von Sulzer Bürgerinnen. Dann wurde offiziell der Workshop eröffnet und die Gruppe sortierte sich um. Ein hierfür entscheidender Moment ereignete sich während der Vorstellungsrunde, als einer der beiden Workshopleitenden die Teilnehmenden dazu aufforderte sich entlang einer gedachten Linie aufzustellen, wobei diejenigen, die sich in Klimafragen eher schon gut auskennen in Richtung des einen Endes der Linie, diejenigen, die noch nicht viel damit zu tun haben, in Richtung des anderen Endes platzieren sollten. Obwohl niemand von uns in den Klimawissenschaften arbeitet (auch die Workshopleitenden nicht) differenzierte sich die Gruppe zwischen in ihrem Laienzugang eher fortgeschrittenen und eher Anfänger_innen. So wurde deutlich gemacht, dass es ab jetzt nicht mehr darum geht, ob man in Sulz gut vernetzt und angesehen ist, sondern dass nun etwas anderes im Mittelpunkt steht.

Das spielte dann beim Puzzeln eine entscheidende Rolle. Die Workshopleitenden ließen die Gruppe weitestgehend selbst arbeiten, weswegen ein wesentliches Moment der Klärung der anstehenden Sachfragen darin bestand, dass diejenigen, die in Klimawandelfragen schon bewanderter waren, Dinge denen erläuterten, denen das klimawissenschaftliche Denken eher ungewohnt war. Wenn es etwa zu klären gab, zum Beispiel was man in der Abfolge zuerst hinlegen soll: die Versäuerung von Ozeanen oder das Korallensterben, dann galt es innerhalb der Gruppe, den Zusammenhang, der da thematisch wurde, allen verständlich zu machen. Die gemeinsame Sprache, auf die man dabei zurückgreifen konnte, war die des Alltagslebens in Sulz. So wusste gleich jeder, worum es geht, als jemand das Beispiel des mit Essig entkalkten Wasserkochers aufbrachte. Das ist ein weiteres Beispiel für das, was Susan Gal *sameness-in-difference* nennt. Tatsächlich geht es im Ausgangs- und im Zielkontext um Säure, durch die sich Kalk leichter löst. Warum dieser Zusammenhang aber zum Verständnis der Dynamiken des Klimawandels relevant wird, das lässt sich nur in Referenz auf die anderen dort diskutierten Relationen verstehen, nicht in Referenz auf die Dynamiken des Sulzer Alltagslebens. Einerseits – rein physikalisch gesehen – ist es der selbe Zusammenhang, andererseits geht es um etwas komplett anderes.

Der Workshop wirkte so ähnlich wie ein Englischkurs, in dem alle Teilnehmende auch Deutsch können. Man versucht, gemeinsam Englisch zu sprechen. Das ist der Maßstab der gemeinsamen Praxis, die gelingen soll. Gelegentlich verfallen die Teilnehmenden aber ins Deutsche, wenn sonst die Verständigung abubrechen drohen würde. Für die Zeit des Workshops waren wir Klimawissenschaftler_innen, übernahmen die entsprechenden Relevanzen, arbeiteten mit ihren Begriffen, stellten ihre Fragen. Zugleich waren wir es aber auch nicht, wenn wir nach Anknüpfungspunkten für Verständigung suchten. Vor allem kehrten wir *nach* dem Workshop wieder in unsere alte Rolle zurück. Zum Ende des Workshops wurden wir von den Workshopleitenden dann wieder als Sulzer Bürger_innen angesprochen, die in ihrem Alltag Konsequenzen ziehen, aus dem, was sie in

ihrem gemeinsamen Ausflug in die Klimawissenschaft erfahren haben. Gerade weil wird uns eine Zeitlang ganz in die Zusammenhänge eingedacht haben, die die Klimawissenschaften beschreiben, wurde es uns möglich unseren Alltag in Sulz in veränderter Weise zu verstehen. Cross boundary participation wird als an dieser Stelle in Dienste einer Strategie der cross-boundary communication gestellt.

(Folie) In anderen Konstellationen der cross-boundary-participation kann es durchaus auch darum gehen, in einem Kontext nicht nur zeitweise einzutreten, sondern auch in ihm zu bleiben, ggf. sogar in ihm neu heimisch zu werden. Zudem ist es keineswegs die Regel, dass alle gemeinsam aus dem selben anderen Kontext kommen. In einem Englischkurs, in dem alle verschiedene Muttersprachen sprechen, kann man nicht problemlos auf Deutsch ausweichen. Es müssen andere Wege des Übersetzens gefunden werden.

(Folie) Lernen wird in Konstellationen der cross-boundary-participation anders als in Momente der cross-boundary-communication nicht kollektiv, sondern individuell zugerechnet. Es wird wie im von Lave und Wenger entwickelten Konzept des Situated Learning an den Personen festgemacht, die die Kontextgrenzen überschritten haben. Dieses Lernen wird allerdings nicht ausschließlich als Eintreten in etwas Neues verstanden. Vielmehr spielt das, was die Lernenden aus den anderen Kontexten mitbringen, weiterhin eine konstitutive Rolle. Das Mitgebrachte wird zu dem ins Verhältnis gesetzt, was Neues erfahren werde. Dass sich die Erwachsenenbildungswissenschaft auch mit Situationen der cross-boundary-participation befasst, liegt einerseits nahe: schließlich gehört die Betreuung des Eintretens von Personen in fremde Wissenskontexte zu ihrem Kerngeschäft (Folie). Dass sie das Thema tatsächlich auch als Problem des Umgangs mit Wissens**differenzen** interpretiert wird daran erkennbar, dass sie mit Konzepten wie Adressat_innenorientierung, Biographieorientierung, oder Aneignungsorientierung genau dieses Verhältnis von zu lehrendem Wissen und mitgebrachtem Wissen problematisiert und methodisiert. Versteht man dieses Verhältnis als ein

Übersetzungsproblem, lassen sich wichtige übersetzungstheoretische Erkenntnisse für die Analyse dieser grundlegenden erwachsenenpädagogischen Problematisierungsfiguren fruchtbar machen.

[Folie] Für eine Erwachsenenbildung in der *Klimakrise* wäre zu klären, in welchen Situationen es sinnvoll oder gar notwendig ist, in fremden Relevanzordnungen einzutreten und nicht nur etwas aus ihnen zu übernehmen. Diese zu betretenden fremden Kontexte könnten die klimawandelbezogenen Wissenschaften sein, es könnte aber auch um fremde lebenspraktische Zusammenhänge gehen, die es kennenzulernen gilt und an denen Beteiligung möglich werden soll. Darüber hinaus wäre zu fragen, wie beides miteinander zusammenhängt: inwiefern kann cross-boundary-communication Interesse an einer cross-boundary-participation wecken und wie kann cross-boundary-participation helfen, um cross-boundary-communication voranzubringen? Auch diese Fragen will ich in meinenen Forschung hier in Freiburg, gerne auch mit Ihnen zusammen, verfolgen.

4 Interteil/disziplinäre Verständigungen über Bildung in der Klimakrise: ein Fall von third space interaction.

Die wissenschaftliche Fachgesellschaft der Erziehungswissenschaftler_innen nennt sich Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Folie). Wer in ihr Mitglied werden will, muss sich mindestens einer und darf sich höchstens zweier ihrer Sektionen zuordnen. Hier sehen sie eine Liste der 14 Sektionen, von denen einige in weitere Kommissionen untergliedert sind. Was als erziehungswissenschaftliches Wissen gelten kann, wird in diesen Sektionen und ggf. in ihren Kommissionen verhandelt. Jede dieser Teildisziplinen befasst sich mit einem anderen Teilgebiet der Erziehungswissenschaft. Es gibt Teildisziplinen, die sich über die Zuständigkeit für bestimmte pädagogische Handlungsfelder definieren: etwa die Schulpädagogik, die Frühpädagogik, die Sozialpädagogik, die Erwachsenenbildung oder die Organisationspädagogik. Andere definieren sich über methodische Zugänge, wie die Bildungsphilosophie, die qualitative

Bildungsforschung oder die vergleichende Erziehungswissenschaft. Wer in einem der Teildisziplinen als einschlägig gelten will, sollte regelmäßig auf den Tagungen der entsprechenden Sektion oder Kommission auftreten, in ihren Publikationsorganen veröffentlichen und mit anderen Mitgliedern der Sektion kooperieren.

Auf dem Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft im Jahr 2024 in Halle folgten in einer sogenannten Ad-Hoc-Gruppe ungefähr 20 Personen dem Aufruf, sich kommissions- und sektionsübergreifend zusammen zu tun und im Sinne einer „Erziehungswissenschaft for future“ zu kooperieren. Was das genau heißt und was die Erziehungswissenschaft zur Zukunftsfähigkeit beitragen kann, das zeigte sich schnell, war nicht eindeutig zu klären. Das lag keineswegs an einem Mangel an Ideen und Vorstellungen. Es liegt vielmehr an der Vielfalt der eingebrachten Perspektiven und Zugänge (Folie). Die Arbeitsgemeinschaft, die schließlich gegründet wurde, gab sich den Namen „Nachhaltigkeit, Nicht-Nachhaltigkeit und planetare Zukünfte“. Schon am sperrigen Titel zeigt sich das Unentschiedene dieses Kooperations- und Interaktionsraums. Es konnte innerhalb der AG zwar Einigkeit darüber hergestellt werden, dass man zusammen arbeitet, und es waren auch alle einverstanden damit, dass Leute mitwirken, die sich mit Fragen der Nachhaltigkeit befassen. Es gab aber auch Beteiligte, für die die Auseinandersetzung mit fortgesetzter Nicht-Nachhaltigkeit im Vordergrund stand, schließlich gibt es auch Beteiligte für die die Befassung mit planetaren Zukünften eine zentrale Rolle spielt. Trotz langer und mit guten Argumenten geführter Debatten war es nicht möglich, sich auf einen (!) Begriff zu einigen, der den Gegenstand der AG prägnant umreißt. Man hat ein gemeinsames Ziel, weiß aber voneinander, dass man sich je anders disziplinär verortet, andere Fragestellungen und anderes Wissen mitbringt. Die AG ist damit ein sehr gutes Beispiel für eine Konstellationen der third-space-interaction.

(Folie) Konfigurationen vom Typ Third-Space-Interaction sind dadurch gekennzeichnet, dass Personen aus unterschiedlichen Aktivitätszusammenhängen gemeinsam an einer geteilten Aufgabe arbeiten, wobei gerade die Annahme ihrer unterschiedlichen Hintergründe die Situation konstituiert. Keine dieser communities kann ihre Relevanzordnung als fraglos gültig in Anschlag bringen. Das markierte einen deutlichen Unterschied zu Situationen der Cross-boundary communication und der cross-boundary participation, bei denen in einen bestehenden (!) Referenzrahmen etwas oder jemand Neues hinzutritt. Situationen der third space interaction sind dagegen dadurch gekennzeichnet, dass noch nicht beziehungsweise nicht mehr fest steht, wie Zusammenhänge zu verstehen sind und was als Wissen Geltung beanspruchen kann.

Die Zusammenarbeit in der AG wird damit durch ständige Übersetzungsbemühungen begleitet, basiert auf vorläufigen, eher formelhaften und unspezifischen Ausgangspunkten und ist zugleich anfällig für Miss- und Unverständnisse. Solche Phänomene sind in Bezug auf Inter- und Transdisziplinarität sowie multiprofessionelle Kooperation breit beschrieben. Sie zeigen sich eben auch hier in der interteil/disziplinären Kooperation. Man kann sich zwar der gemeinsamen Sprache Deutsch und einiger grundlegender erziehungswissenschaftlicher Kategorien bedienen, was aber jeweils konkret gemeint ist, welche Hervorhebungen und Argumente Relevanz beanspruchen können und welche nicht, was als Wissen vorausgesetzt werden kann und was erläutert werden muss, all dies wird klärungsbedürftig.

(Folie) Die im September hier in Freiburg stattfindende Tagung „Bildung in der Klimakrise und die Klimakrise der Bildung“ ist einer der in der AG initiierten Versuche, die damit verbundenen Übersetzungsherausforderungen zu bearbeiten. Der Grundgedanke besteht darin, Perspektivenvielfalt als konstitutives Moment der Tagung zu Grunde zu legen und die unterschiedlichen Zugänge und Sichtweise so aufeinander zu beziehen, dass sie miteinander vermittelt werden können. Dies

geschieht nicht in einem Zug, vielmehr werden sechs Vermittlungsanläufe unternommen, in denen je ein andere Teilfrage im Mittelpunkt steht (Folie). In jedem der sechs Anläufe werden Perspektiven unterschiedlich zueinander relationiert. Die Choreografie der Anläufe betont das Tentative und Vorübergehende der Verständigung. Mal steht das eine in der AG artikulierte Teilinteresse im Vordergrund, mal das andere. Perspektivendifferenzen sollen expliziert, Kontroversen sollen ausagiert werden. Am Ende steht nicht die Einigung auf eine Sichtweise, sondern vielmehr das Lernen am Fremden und ein besseres Verständnis der Differenz. Das lässt sich exemplarisch am Abstract eines der eingereichten Symposien zeigen. (Folie) In ihm werden Angehörige unterschiedlicher Teildisziplinen je aus ihrer Sektion bzw. Kommission berichten und die sich dort abzeichnenden Dynamiken des Umgangs mit der Klimakrise analysieren. Bemerkenswert ist, dass der Austausch nicht darauf abzielt, eine einheitliche Perspektive zu entwickeln, sondern dass vielmehr sowohl das im Austausch über Gemeinsame als auch über unterschiedliche Sichtweisen als bedeutsam markiert wird. Auch hier stoßen wir erneut auf das von Gal aufgezeigte Moment der sameness-in-difference. Zwar reden alle über den gleichen, gemeinsamen Gegenstand, nur eben so unterschiedlich, dass keine einheitliche Vorstellung von ihm entstehen kann.

[Folie] Lernen ereignet sich in solchen dritten Räumen der third-space-Interaction erneut anders als in den beiden bislang beschriebenen Übersetzungskonstellationen. Es geht nicht um Aufgreifen fremder Perspektiven in eine bestehende Praxis (wie in der cross-boundary-communication) und nicht um das Nutzen bestehender Erfahrungen bei der Orientierung in fremden Wissenszusammenhängen (wie bei der cross-boundary-participation). Im Vordergrund steht vielmehr die Entstehung von neuem Wissen und die Entwicklung eines wechselseitigen Verständnisses für differente Perspektiven angesichts einer nicht ausreichend geklärten und bislang daher auch nicht bewältigten gemeinsamen Herausforderung.

Theoretiker des dritten Raums betonen, dass in ihm Machtverhältnisse neu verhandelt und verschoben werden können. In solchen Moment entstehen Konstellationen radikaler Gleichheit. Sie gelingen daher nur dort, wo alle Beteiligten bereit sind, ihr Herkunftswissen einerseits einzubringen und andererseits in Frage stellen zu lassen. Theorien der Transdisziplinarität und Multiprofessionalität weisen darauf hin, dass in gelingenden Projekten grenzüberschreitender Kooperation komplexe Problemlagen besser verstanden und angemessenere Lösungen gefunden werden können. Solche Situationen sind besonders herausfordernd und ihr Charakter ist notwendig vorübergehend: entweder lösen sich die dritten Räume wieder auf, weil das gemeinsame Thema ausverhandelt oder die gemeinsame Aufgabe gelöst ist - oder auch weil Verständigung nicht möglich war. Oder die dritten Räume verstetigen sich in neuen Strukturen, verlieren dann aber ihren offenen, ungeklärten Charakter.

(Folie) Erwachsenenbildung beruft sich in ihrer langen Tradition der Thematisierung von Interaktion im Horizont differenter Perspektiven auf Schleiermachers Konzept der zweckfreien geselligen Bildung. Ganz so zweckfrei waren die von der Erwachsenenbildung etablierten dritten Räume allerdings nicht. So wurde beispielsweise mit der Anfang des 20. Jahrhunderts verfolgten Idee der Arbeitsgemeinschaft in der Weimarer Republik das Ziel verfolgt, eine gleichberechtigte Verständigung über Standesgrenzen hinweg zu etablieren, um so gesellschaftliche Spaltung zu überwinden.

(Folie) In der Klimakrise werden die Interaktion in dritten Räumen dort bedeutsam, wo die betrachteten konkreten Situationen als unbewältigt, die möglichen Lösungen als unbekannt behandelt werden. Wenn Personen aus unterschiedlichen Kontexten zusammenkommen, um sich dem Unbewältigten anzunehmen, wird es möglich Bestehendes zu irritieren, Neues zu entwickeln und andere Kooperationsweisen entstehen zu lassen.

Auch solche Konstellationen werde ich empirisch untersuchen und als Gestaltungsräume in den Blick nehmen.

5 Die Pädagogische Hochschule als Schauplatz von Übersetzungen

Ich hoffe, ich konnte deutlich machen, wie sich mit der theoretischen Figur des Übersetzens, bekannte Phänomene des Lernens im Erwachsenenalter neu interpretieren und in Folge dessen in veränderter Weise gestalten lassen. Das Beispiel der Klimakrise zeigt, dass sich Lernen angesichts gesellschaftlicher Herausforderungen, in produktiver Weise verstehen lässt, wenn man statt Einheit und Einigung, Differenz und Verständigung zum Ausgangspunkt erwachsenenpädagogischen Denkens, Analysierens und Gestaltens macht.

Lebenslanges Lernen kann angesichts dessen nicht einfach bedeuten, sich immer wieder neu neues Wissen anzueignen. Vielmehr zeigt sich Lebenslanges Lernen in der produktiven Verknüpfung von von Situation zu Situation je anders gelagerten Übersetzungssituationen. Wo Pädagogik Lebenslanges Lernen unterstützen will, muss sie daher Übersetzungsfähigkeiten stärken und an der Gestaltung von Übersetzungssituationen mitwirken.

Das wirft ein neues Licht auch auf Lehre und Forschung hier an der pädagogischen Hochschule. Kooperation mit Praxispartner_innen, Kontakt zu und Austausch zwischen Fächern in den Studiengängen werden zu einem konstitutiven Moment eines Übersetzungsgeschehens, für das unsere Hochschule als Schauplatz dienen kann (Folie), das zugleich aber weit über die Pädagogische Hochschule hinaus- und in andere Kontexte hineinreicht. Dabei kann es keineswegs darum gehen, Differenzen einzuebnen, Pluralität zu überwinden. Auch wenn der Vermittlung, also der Verständigung über Differenzen hinweg, eine bedeutende Rolle zukommt, so stehen Übersetzungsbemühungen letztlich im Dienste der Pflege von Mehrsprachigkeit, also der Anerkennung und Nutzbar-Machung von

Wissensdifferenzen. Zur Gestaltung und Pflege dieser Übersetzungsverhältnisse werde ich gerne meinen Teil beitragen.

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!