

Editorial

Wissen – Potenzial und Macht

Die Idee zum vorliegenden Themenheft des REPORT entstand aus der Beobachtung, dass Wissen in Texten und Diskursen der Erwachsenenbildung erstaunlich starken ‚konjunkturellen Schwankungen‘ unterliegt, dabei ganz unterschiedlich explizit, grundbegrifflich inhomogen und wenig übergreifend bzw. einheitlich ausgelegt wird. Wissen(schaft)stheoretisch ist das bislang nicht aufgenommen oder ausgedeutet. Studien richten sich mehr oder weniger explizit kritisch-analytisch, hermeneutisch oder phänomenologisch reflektierend auf Wissen, seine Wirkungen und Folgen in der Moderne, wie auch kausal-analytisch auf seine empirischen Erscheinungen. Über alle konstruktivistischen, kompetenzbezogenen, outputgesteuerten etc. Wendungen in der Erwachsenenbildung hinweg, hat Wissen seine gesellschaftliche, soziale wie identitätsbildende Bedeutung für Bildungsprozesse dennoch bewahren können. Allerdings ist dies nicht gleichzusetzen mit seiner konsistenten Explikation – vielmehr finden sich ebenso Phänomene der impliziten Bedeutungszuschreibung, der Wissensvergessenheit oder gar Wissensignoranz (vgl. Nolda 2008). Möglicherweise lässt sich dies für eine grundsätzlich wissensbezogene Disziplin, die sich als Element oder Institution einer Wissensgesellschaft versteht, damit begründen, dass aufgrund der permanenten Omnipräsenz eine ontische Blindheit für die eigenen Prämissen entsteht.

Für die Disziplin der Erwachsenenbildung sollte eine solch ubiquitäre Erscheinung aber gerade zu Auseinandersetzungen herausfordern. Sie dient dabei als Kommunikations- bzw. Reflektionsfeld und tritt für ein Wissen als Grundkategorie von Bildung und Lernen ein. Dies erfordert, zeitgeschichtlich veränderte Wesensbestimmungen von Wissen als klassisch (ontologisch, metaphysisch) und modern (individuum- und weltverbunden) ebenso zu reflektieren, wie ambivalente Auslegungen z.B. zwischen Potenzial und Macht. Ein dreifaches, konstitutives Spannungsverhältnis wird sichtbar: *Wissen als soziale Kategorie*, die gesellschaftliche und institutionelle Bedingtheiten von Wissen, seine Pluralität und machtvolle Gebundenheit reflektiert; *Wissen als subjektive Kategorie*, die sich mit psychologischen Dimensionen des Erwerbs, seiner Repräsentation im Gedächtnis, emotionalen Verbindungen, subjektiven Veränderung und handlungsgenerierenden (Nicht-)Anwendung auseinandersetzt; und letztlich entwirft *Wissen als strukturelle Kategorie* Maßstäbe für Bildungswirklichkeiten und Bildungswirkungen (Teilhabe an Wissen, Zugang, Erwerb, didaktisierbarer Inhalt).

In der Vielfalt pädagogischer Kontextualisierungen treffen diese Kategorien in der Erwachsenenbildung in je unterschiedlicher Schwerpunktsetzung aufeinander und stoßen sich an den Herausforderungen der Moderne (vgl. dazu Beiträge Faulstich und Eirmbter-Stolbrink) sowie den daraus abgeleiteten Funktions- und Rollenzuweisungen.

gen für die Erwachsenenbildung (vgl. dazu Beitrag Dinkelaker/Kade). Dabei entfalten sich die Wissensdiskurse oft zeitdiagnostisch reflexiv oder modernistisch beeinflusst. Entsprechend finden sich derzeit kritische Auseinandersetzungen über Wechselwirkungen zwischen kulturtheoretischen und technokratischen Entwicklungen (vgl. dazu unter interkultureller Perspektive den Beitrag Robak oder unter intergenerationaler Perspektive Worf).

Erstaunlicherweise kommt die erwachsenenpädagogische Disziplin insgesamt mit einem noch (zu) wenig bezugsdisziplinär begründeten Begriff von Wissen aus. Semantische Anbindungen an die großen wissenssoziologischen und -philosophischen Stränge sind häufig, aber entfalten keine Stringenz. Ebenso werden frühere Versuche erwachsenenpädagogischer Gegenstandsbestimmung (vgl. als Überblick REPORT 2000) selten aufgenommen, so dass letztlich jede wieder (neu) vorgenommene Benennung z.B. der Wissensformen (manche Autor/inn/en sprechen von Gestalten oder Typen des Wissens), der beschriebenen Wissensdimensionen und ausgelegten Phänomene unterschiedlich variabel erscheinen. Dabei entfaltet sich der Wissensbegriff allzu willig in beliebigen Bindestrich-Vereinigungen, die jeweils kontextdienlich sein mögen, aber eine grundbegriffliche, d.h. zentrale ordnungs- und sinnstiftende Kategorienbildung zur Theoriegewinnung aussparen. Dies trägt in gegenwärtigen Diskursen jedoch dazu bei, dass Wissen immer wieder, zwar als sich verändernde Größe für Bildung und Lernen (von der Aufklärungs- bis zur Diagnosegröße und Ressource) aber letztlich doch eben als solche, utilitaristisch enggeführt wird. Die Prämisse, es gehe um Wissen als die tragende Ressource der Moderne, die anzueignen und funktional variabel zu managen sei, ist dominant und wirkt bis in Gegenbetrachtungen über biografische (Nicht-) Teilhabe oder kognitionsbetonte Nicht-(Mehr-)Teilhabe z.B. in Krankheitsbildern wie Alzheimer oder Demenz hinein. Ebenso müsste es den Diskursen um Wissensgrenzen, ein selektiertes Nicht-Wissen, eine akzeptierte Negativität des Wissens, um kontextuelle Steuerungsgrenzen bzw. problematische Rationalitätsfiktionen (organisational, institutionell, gesellschaftlich), wie auch wissenschaftende Verantwortlichkeiten und eine humanistische Bildungsethik gehen.

Wissen kann, wie in den dargestellten Beobachtungen angerissen, ein großes Feld entfalten, das es wert ist, bearbeitet zu werden. Mit einigen Ausschnitten befassen sich die vorliegenden Beiträge. Die unterschiedlichen Ansätze und Zugänge mögen als relevant ausdeutende Bereiche für die Erwachsenenbildung und weitere Anstöße für eine heuristische Begriffsentwicklung gelesen werden. Sie entfalten diskursive, untereinander nicht immer widerspruchsfreie, Bewegungen um Wissen unter folgenden Aspekten:

Wissen zwischen Macht, Vernunft und Aufklärung – Peter Faulstich reflektiert in seinem Beitrag Wissen historisch verankert als (vormoderne) inhaltliche Größe zwischen Vernunft, Freiheit und Machtgebrauch und als (modernes) Erkenntnisverfahren mit komplexen Wechselwirkungen zur Vermittlung und Diskursivität. Dabei bleibt Wissen in der Tradition der Aufklärung als subversive Kraft erhalten, wenn es mit einer „Kritik der Urteilskraft“ verbunden wird.

Rolle und unverzichtbare Funktion der Erwachsenenbildung in der Vermittlung zwischen Wissen und Nicht-Wissen – Jörg Dinkelaker und Jochen Kade thematisieren die Rolle der Erwachsenenbildung in der Wissensgesellschaft vor dem Hintergrund eines veränderten Umgangs mit Wissen aber auch Nicht-Wissen. Dabei folgen sie größtenteils der Prämisse des modernen Diskurses um praktisches und erfahrungsbezogenes neben wissenschaftlich-technischem Wissen als primäre (wenn auch relative) Ressource von Handeln im weitesten Sinne, d.h. als energetisches Potenzial für Operationalität. Weniger die ethisch-normative Bedeutung des Gebrauchs von Wissen, losgelöst von den jeweiligen Handlungskontexten, interessiert (vgl. Faulstich Text), als vielmehr seine Eingelassenheit in individuelle wie soziale (inzidentielle) Aneignungsverhältnisse (Vermittlung, Pädagogisierung, Informalisierung, Medialisierung). Unter Rückgriff auf bestehende disziplinäre Diskurse wird differenziert, wo Erwachsenenbildung als reflexive Instanz wirksam wird, wo sie selbst eine aneignende Position besitzt, welche Qualitäten ihre Aneignungsbezüge entfalten, wo Handlungsaufgaben der Professionellen und „Veredelungen“ durch Formalisierung des Informellen liegen.

Wissenschaftliches Wissen und seine methodische Anleitung als spezifisch Zweifel befördernde Wissensform in der Verantwortung für eine moderne Wissensgesellschaft – Eva Eirmbter-Stolbrink klärt in ihrem Beitrag die Bedeutung wissenschaftlichen Wissens als eine spezifische, kategoriale Wissensform mit ihren Merkmalen einer besonderen Ordnung und prinzipiellen Vorläufigkeit bzw. Offenheit. Zugleich generiert sich daraus ein Anspruch der angemessenen Vermittlung z.B. an Hochschulen, der, historisch gesehen, derzeit marginalisiert in seiner Berufsorientierung, hinter frühe (erwachsenenpädagogische) Popularisierungsformen zurücktritt. Unter empirischer Bezugnahme entfaltet sie ein Spannungsverhältnis zwischen der kategorialen Gestaltzuweisung an wissenschaftliches Wissen (komplex, infinit) und seine Aneignungs- und damit Bildungsfähigkeit (nachvollziehbar, überprüfbar, systematisch-logisch, rational in seinen Elementen).

Didaktisierung von Wissen in der Gestaltung intergenerationalen Lernens zwischen Wissen(serweiterung) und Erfahrung(stransfer) – Maria Worf fokussiert einen Ausschnitt (professionell) erwachsenenpädagogischer Wissensarbeit zur Gestaltung des (demografischen) Wandels als Herausforderung der Wissensgesellschaft. Dabei spricht sie von kulturellen Inszenierungen, in denen jeweils Wissen (als zu generierende bzw. zu erweiternde Größe in unterschiedlicher Form (alltäglich, biografisch, kontextuell, beruflich)) oder/und Erfahrung (als individuelle oder kollektiv zu transferierende und reflektierende Größe) eine Rolle spielen. In dieser Begriffsausdeutung lässt sich die Lernhaltigkeit von Generationenbegegnungen über inhaltliche Interessen wie auch (pädagogisierte) Beziehungen beschreiben, indem ein reziprokes Verhältnis zwischen Wissen und Erfahrung angenommen wird.

Lernkulturen für die Konstitution und den Transfer von Wissen unter interkulturell-betrieblichen Herausforderungen – Steffi Robak betrachtet Konstitutions- und Transferprozesse von Wissen im interkulturellen Raum globaler Unternehmenskon-

texte. Sie stellt die Praktiken und unternehmerischen Interessen in den Vordergrund, die Wissen als Anforderungsgröße, Ressource und Element betrieblicher Lernkultur nur unzureichend thematisieren bzw. reflektieren. Stattdessen wird in Praktiken als Wissenszufuhr auf arbeitsplatzgebundene „Selbstqualifikation“ gesetzt, um Kultur-differenzen zu überwinden und kollektive Wissensstrukturen zugänglich zu haben. Damit wird aber der Raum für fremdkulturelle Verschränkung oder Antizipation eng.

Ergänzt wird die Ausgabe des REPORT durch den Beitrag von *Josef Schrader* und *Annika Goeze* zum Spannungsverhältnis von empirischer (Weiter-)Bildungsforschung, theoretischem Erkenntnisgewinn, Transfer und praktischem Nutzen als Idee einer „nutzeninspirierten Grundlagenforschung“. Der Beitrag knüpft thematisch an die Beiträge des letzten Heftes an und kann die notwendig zu führende Diskussion um die Kontroverse verschiedener Nützlichkeitsauslegungen in einer Zeit empirisch überbetonter Bildungsforschung anregen. Implizit finden sich auch hier diskursive Bewegungen um das Potenzial und die Macht wissenschaftlich empirisch erzeugten Wissens.

Borgsdorf, im Mai 2011

Sabine Schmidt-Lauff