

Räume für Theorie und Denkbewegungen schaffen

Orte des Austauschs

DANIELA HOLZER

Interesse und Zeit sind für den Austausch und die Kommunikation zwischen den Angehörigen von Wissenschaft und Praxis in der Erwachsenenbildung erforderlich, findet die Autorin dieses Beitrags. Sie zeigt anhand zweier Beispiele auf, wie der Transfer zwischen den beiden Feldern erfolgreich gelingen kann.

Es ist eine seltsame Sache: Erwachsenenbildungswissenschaft¹ ist aus der Praxis hervorgegangen, als Volksbildungsstätten ein Interesse daran entwickelten, mehr über ihre Teilnehmenden zu erfahren (Filla, 2014; Ludwig, 2015). Als es aber ab den 1970er Jahren gelang, Erwachsenenbildung als eigenes Wissenschaftsfeld zu etablieren, wurde gleichzeitig die gegenseitige Kommunikation immer schwieriger. Indem also der Wunsch der Praxis nach wissenschaftlich fundiertem Wissen erfüllt wurde, trennten sich die Wege umso mehr.

Der Austausch auf Augenhöhe, die gegenseitige Anerkennung der jeweiligen spezifischen Expertise und die Forderung nach einem Transfer in beide Richtungen sind erklärter Konsens. Dennoch halten sich gegenseitige Vorwürfe der Praxisferne auf der einen und der Wissenschaftsresistenz auf der anderen Seite überaus hartnäckig (z. B. Faulstich, 2015, S. 8). Eine Erklärung für die Distanz ist unter anderem, dass es sich um jeweils »eigensinnige Aktionsfelder« (Ludwig, 2015, S. 20) mit eigenen Routinen und Logiken handelt (Faulstich & Trumann, 2016). Praxisorientierung oder Transfer sind für wissenschaftliche Anerkennung sogar hinderlich (Robak & Käpplinger, 2015, S. 47).

Sind die gegenseitigen Vorwürfe vielleicht aber lediglich Unterstellungen? Studien zeigen, dass Praktikerinnen und Praktiker höchst unterschiedliche, aber auch durchaus offene Zugänge zu Wissenschaft und Theorie haben (z. B. Scheidig,

»Vorwürfe der Praxisferne auf der einen und der Wissenschaftsresistenz auf der anderen Seite halten sich überaus hartnäckig.«

2016; Ludwig, 2015). In der Wissenschaft gibt es zahlreiche Forschungsansätze, in denen eine enge Kooperation mit der Praxis, mit Praktikerinnen bzw. Praktikern eine große Rolle spielt. In Österreich kommt hinzu, dass es Forschenden gar nicht gelingen kann, nicht mit Praktikerinnen und Praktikern in Austausch zu geraten, da das Wissenschaftsfeld sehr klein ist und wissenschaftliche Veranstaltungen zwangsläufig ein häufiges Zusammentreffen erzeugen. Nicht zuletzt kommt zumindest ein Teil der in der Erwachsenenbildung Tätigen inzwischen in ihrer pädagogischen Ausbildung unweigerlich mit wissenschaftlichen Erkenntnissen und Theorien in Berührung. Pauschale Urteile einer unweigerlichen Distanz sind also höchst unzureichend.

¹ Ich verwende im Folgenden Erwachsenenbildung als Sammelbegriff für alle Formen des Lehrens und Lernens, der Bildung und Weiterbildung von Erwachsenen.

Mich interessiert nun die Frage, inwiefern wir als Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zur Zementierung der Abgrenzung beitragen – besonders aber, wo ich selbst Lücken für Übergänge miterzeugen kann. Ich möchte daher im Folgenden einen reflexiven Blick auf zwei »Räume« richten, in denen ich als Wissenschaftlerin auf (zukünftige) Praktikerinnen und Praktiker treffe und mir die Frage zu stellen habe, inwiefern ich durch mein Handeln zu einem angestrebten Austausch beitragen kann. Die zentrale These meiner Reflexion ist, dass die Gestaltung der Begegnung und Kommunikation wesentlichen Einfluss darauf hat, wie Wissenschaft und Theorie für Praktikerinnen bzw. Praktiker interessant werden können.

Fundierte Begegnungsgestaltung?

Ich beginne mit einer Provokation: Wie soll ein Transfer oder eine Begegnung auf »Augenhöhe« überhaupt gelingen, wenn die Erwachsenenbildungswissenschaft ihre eigenen Erkenntnisse nicht ernst nimmt und diese nicht umsetzt? Weitgehend übereinstimmend werden beispielsweise verschiedene Wissens- oder Theorieformen – beispielsweise wissenschaftliche Theorien und Alltagstheorien – als gleichermaßen bedeutsam, mit jeweils eigenen Stärken und Schwächen angesehen (z.B. Forneck & Wrana, 2003, S. 125ff.), und selbst wissenschaftliche Theorien sind höchst unterschiedlich (z.B. Rieger-Ladich, 2020). Jeder Begegnung müsste außerdem Grundwissen von erwachsenengerechtem Lernen als Anschlusslernen und damit die Anerkennung des Gegenübers mit der jeweils eigenen Biografie und dem persönlichen Interesse ebenso zugrunde gelegt werden wie die Erkenntnis, dass Bildung auch der Irritation und Herausforderung bedarf, der Aneignungsprozess aber prozessoffen bleiben muss. Das alles wird zwar »gelehrt«, aber nicht unbedingt gelebt – weder an Universitäten noch in der Zusammenarbeit mit Praktikerinnen und Praktikern. Eine rege und fundierte Begegnung kann aber meines Erachtens nur gelingen, wenn solche Erkenntnisse konsequent einfließen, vor allem aber – so meine These – wenn Begegnungen eine lustvolle und bereichernde Beschäftigung mit wissenschaftlichem und theoretischem Wissen entfesseln.

Universitäre Lehre: Studierende für Theorie interessieren?

Ein Studium ist per se Transfer, und wenn dieser weder Abwehr hervorrufen noch einseitig erfolgen soll, ist eine aufmerksame Herangehensweise gefragt. Universitäre Lehre kann und soll zukünftige Praktikerinnen und Praktiker wissenschaftlichem Wissen und theoretischen Erkenntnissen aussetzen. Es ist aber wenig hilfreich, von Studierenden zu

erwarten, dass sie dieses Wissen »gefälligst« inhalieren, um es dann anzuwenden. Eine solche – an Universitäten leider weit verbreitete – Haltung erzeugt kein theoriefundiertes Handeln. Es reproduziert vielmehr das Bild des einseitigen direkten Transfers von der Wissenschaft in die praktische Umsetzung, welches vielfach mit einer wissenschaftlichen Überheblichkeit gepaart ist. Universitäre Lehre erfordert vielmehr ein erwachsenenpädagogisch fundiertes – und Studierende sind Erwachsene – Lehr-Lern-Verhältnis, vor allem aber eine Begegnung, in der Wissenschaft und Theorie vielleicht interessant gemacht werden können. Wissenschaft und Theorie sind dabei nicht gleichzusetzen, auch wenn Studierende meist mit der sich immer noch hartnäckig haltenden Wortkombination von »Theorie und/versus Praxis« (Faulstich, 2015) an die Universität kommen. Das Begriffspaar ist häufig mit einer Vorstellung einer unüberbrückbaren Gegnerschaft aufgeladen und bei Studierenden mit einem ausgeprägten Interesse an der Praxis gepaart.

Wie kann es also gelingen, Studierende für Wissenschaft oder sogar für Theorie einzunehmen? Wie die Sinne für den »Sinn pädagogischer Theorie« (Pongratz, 2010, S. 9) öffnen? Meine Lehre orientiert sich daran, möglichst das Denken in Bewegung zu setzen, denn: Theorie ist analysieren, kritisieren, verstehen, erklären, vor allem aber nach- und weiterdenken. Theorie und theoretisches Denken sind dazu da, einen Gegenstand »angemessen kompliziert zu machen« (Steinert 2007, S. 176) und einen »Naivitätsverlust« zu bewirken (ebd., S. 177).

In meiner Einführungsvorlesung für Studierende im ersten Semester des Bachelor-Studiengangs Erziehungs- und Bildungswissenschaft an der Universität Graz lege ich den Schwerpunkt auf Einblicke in gesellschaftskritische und bildungsphilosophische Theorien mit entsprechend hochkomplexen Denkstilen. Mit rund 400 Studierenden sind die Möglichkeiten eines dialogischen Prozesses deutlich beschränkt, aber mit meiner Vorgehensweise verfolge ich drei Anliegen:

1. Studierende für Theorie entzünden,
2. Studierende mit anspruchsvollen Gedanken in Berührung zu bringen und so das Denken in Bewegung zu setzen,
3. die Praxisrelevanz von Theorie erlebbar zu machen.

Konkret werden diese Anliegen darin, dass wir zwar durch zahlreiche Theorien streifen, ich aber die Studierenden vor allem in Prozesse des Mit- und Nachdenkens darüber mitnehmen möchte. Mein eigener Enthusiasmus für diese Denkvorgänge und für theoretische Einsichten kann sie vielleicht ein wenig »Feuer fangen« lassen. Mehr aber noch versuche ich, bei den Studierenden selbst Denkprozesse auszulösen. Ich führe in den Vorlesungen quasi Denkbewegungen vor und entfalte vor ihren Augen und Ohren Abwägungen, Differenzierungen sowie Gegenargumente. Statt »fertige« eindeutige Wissensbestände vorzusetzen, diskutiere ich verschiedene

Sichtweisen, stelle Zusammenhänge her, verfolge differente Argumentationen. Auch die vollständig verschriftlichten Unterlagen sind in dieser Weise formuliert. Und nicht zuletzt ist die – leider notwendige – Prüfung kein Abfragen von »auswendig gelerntem« Wissen, sondern eine Aufforderung, mögliche Verbindungen zwischen theoretischen Ansätzen und der eigenen Lebenswelt, zwischen theoretischen Erklärungen und gesellschaftlichen Wahrnehmungen auszuprobieren und eigenständige Reflexionen zu theoretischen Gedankengängen anzustellen. Ein Mindestmaß an Verstehen und Mitdenken ist also erforderlich.

»Theorie ist analysieren, kritisieren, verstehen, erklären, vor allem aber nach- und weiterdenken.«

Ist das ein zu hoher Anspruch an Erstsemestrig? Sollen sich Studierende nicht vielmehr zuerst ein Grundwissen »erwerben«, bevor sie nachdenken »dürfen«? Solche – weit verbreiteten – Ansichten erzeugen m. E. erst die kritisierte schiefe Ebene von Wissenschaft zu Praxis und verhindern Transfer eher, als dass sie ihn ermöglichen. Studierende sind nicht dumm, und wenn mein Denkangebot Anknüpfungspunkte findet, kann Theorie vielleicht als sinnvoll und interessant erlebt werden. Prüfungsantworten und Rückmeldungen zeigen mir, dass ich Studierende mit dieser ungewohnten Herangehensweise zwar verunsichere und teilweise überfordere. Doch sehe ich auch, dass das Denken zuweilen in Bewegung gerät, und vor allem, dass Theorien mit der eigenen Lebenswelt verknüpft werden. Wie lässt sich besser für Theorie und die Praxisrelevanz von Wissenschaft werben, als damit, von Theorien »gerockt« zu werden?

Die Nachhaltigkeit und die Auswirkung auf das spätere professionelle Handeln sind leider nicht überprüfbar, und die Vorlesung ist nur ein kleiner Baustein im gesamten Studium, wo an manchen Punkten die »geöffneten Fenster« zu Theorie eher wieder verschlossen werden. Ich kann derzeit lediglich unaufhörlich nach Anzeichen suchen, ob und wie mein Anliegen vielleicht landet und mich dabei ständig selbtkritisch fragen: Wie kann es vielleicht noch besser versucht werden?

The dark side of adult education – ein Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis

Ein zweiter Ort meines engen Austauschs mit der Praxis ist die Veranstaltungsreihe »The dark side of adult education«. Seit 2009 begegnen sich jährlich rund 20 bis 25 Praktikerinnen und Praktiker sowie Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler der Erwachsenenbildung drei Tage lang für gemeinsame kritische Analysen. Ich gestaltete die »dark side« im Lauf der Jahre immer stärker theorielastig, verringerte die Vorträge und erweiterte die Diskussionsräume, weil dies von allen Beteiligten als besonders bereichernd empfunden wurde. Eine reflexive Rückschau bestärkt nun meinen Eindruck, dass sich die Dynamik eines wechselseitigen Transfers wesentlich aus vier Elementen speist: einer pluralen Teilnehmendenschaft, einem gemeinsamen kritischen Interesse, einer gepflegten Stimmung der Gleichwertigkeit, besonders aber: unendlich viel Kommunikationsraum.

In den Vorträgen entfalten größtenteils Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler ihre – meist theoretisch anspruchsvollen – Ausführungen. Die Teilnehmenden kommen aber von Anfang an aus Wissenschaft und Praxis. Die Gründe hierfür liegen darin, dass die veranstaltende Einrichtung primär Erwachsenenbildungspraxis adressiert, aber in Österreich auch als Ort für den Austausch von Wissenschaft und Praxis geschätzt wird und dass meine Verbindungen vor allem in die Wissenschaft reichen. Darüber hinaus führt uns ein gemeinsames Interesse an kritischer Erwachsenenbildung zusammen, für die derzeit weder in der Wissenschaft noch in der Praxis viel Raum ist. Die Stimmung der Gleichwertigkeit wurde von mir zunächst wohl eher intuitiv, dann zunehmend bewusst gepflegt, unter anderem durch hierarchiefreie Gesprächssituationen und möglichst gleiche Aufmerksamkeit für jeden und jede. Als besonders relevant für die Dynamik erachte ich allerdings – und das ist mein zentraler Ansatzpunkt dieser Reflexion – den unendlich großen Kommunikationsraum.

An zwei halben und einem ganzen Tag werden in nur drei Vorträgen Gedanken entfaltet und an einem halben Tag in Arbeitsgruppen weitere, teilweise spontan geplante Themen bearbeitet. Bereits die Relation zwischen einer Vortragszeit von ca. 45 Minuten und der anschließenden Zeit von rund zwei Stunden für Diskussionen, in denen Gedanken und Ideen weiterentwickelt werden, verschiebt die Sprechräume in Richtung aller Teilnehmenden. Durch den Klausurcharakter der Veranstaltung kommen noch weitere, deutlich umfangreichere Zeiten hinzu: Pausen, programmfreie Zeiten, gemeinsame Essen und gemeinsam verbrachte Abende in stetig wechselnden Gesprächsformationen. Die Kommunikation bewegt sich dadurch weit weg davon, dass vorwiegend Wissenschaftlerinnen bzw. Wissenschaftler sprechen und dann noch maximal

ein Nachfragedialog entsteht. Vielmehr werden vorgetragene Gedanken in vielfältigen Gesprächen weitergedacht und daraus je nach Interessen und eigenem Tätigkeitsfeld neue Ideen gesponnen. Die Vortragenden werden in diese Konstellation hineingezogen, werden Teil der Gespräche und nicht lediglich Impulsgebende. Manche waren davon – so mein Eindruck – etwas irritiert, sind doch praxisnahe Veranstaltungen zu oft so konzipiert, dass die Wissenschaft »liefert« und die Praxis »empfängt«. Einige haben sich auf unsere Dynamik eingelasen, andere haben sich eher entzogen.

Bei der »dark side« wird ein leider seltener Luxus gepflegt – so die Worte von sowohl wissenschafts- als auch praxisnahen Teilnehmenden: Zeit zu haben, sich intensiv und gemeinsam auseinanderzusetzen, entsprechend dem Gedanken »Wir brauchen mehr Muße denn Performanz« (Robak & Käpplinger, 2015, S. 51). Dieser Luxus ist sowohl für die Praxis als auch für die Wissenschaft der Erwachsenenbildung nicht selbstverständlich und für viele derzeit wohl leider nicht realisierbar – aber anscheinend dringend notwendig. Praktikerinnen und Praktiker formulieren die Wichtigkeit der lustvollen Auseinandersetzung mit Theorie und Wissenschaft, wofür im Arbeitsalltag sonst kaum Raum ist. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler erleben Anliegen und Nöte der Praxis. Sie sind gefordert, sich darauf mit ihren Theorien einzulassen. Zumindest für mich persönlich wage ich zu resümieren: Der Austausch ist in beide Richtungen bereichernd. Ich habe eindrückliche Einblicke in Möglichkeiten und Grenzen der Erwachsenenbildung erhalten. In der »dark side« kristallisieren sich geteilte Anliegen für eine kritische Erwachsenenbildung heraus. Nicht zuletzt ging ein Arbeitsbündnis daraus hervor: die »Kritische Erwachsenenbildung« – eine kleine Gruppe von kritisch interessierten und engagierten Personen aus Praxis und Wissenschaft, die nach der ersten »dark side« entstand. Die Gruppe, zu der einige Personen dazugekommen sind und andere wegfieLEN, ist nun gemeinsam verantwortlich für die aktuelle und hoffentlich auch für zukünftige »dark side«-Veranstaltungen. Aus meiner Sicht ein überaus gelungener, beidseitiger Transfer.



Faulstich, P. (2015). Reflexive Handlungsfähigkeit vermitteln – Aufgaben der Wissenschaft in der Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 1, 8–16.

Faulstich, P. & Trumann, J. (2016). Wissenschaftsvermittlung, Popularisierung und kollektive Wissensproduktion. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 27(11). <https://doi.org/10.25656/01:11949>

Filla, W. (2014). *Von der freien zur integrierten Erwachsenenbildung. Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung in Österreich*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Forneck, H. J. & Wrana, D. (2003). *Ein verschlungenes Feld. Einführung in die Erziehungswissenschaft*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Ludwig, J. (2015). Zum Verhältnis von Wissenschaft und Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 1, 17–26.

Pongratz, L. A. (2010). *Sackgassen der Bildung. Pädagogik anders denken*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Rieger-Ladich, M. (2020). *Bildungstheorien. Zur Einführung*. Hamburg: Junius.

Robak, S. & Käpplinger, B. (2015). Zum Trialog von Wissenschaft, Praxis und Politik: Eine essayistische Annäherung 60 Jahre nach der Hildesheim-Studie. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 1, 46–55.

Scheidig, F. (2016). *Professionalität politischer Erwachsenenbildung zwischen Theorie und Praxis. Eine empirische Studie zu wissenschaftsbasierter Lehrtätigkeit*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Steinert, H. (2007). *Das Verhängnis der Gesellschaft und das Glück der Erkenntnis: Dialektik der Aufklärung als Forschungsprogramm*. Münster: Westfälisches Dampfboot.



DR. DANIELA HOLZER

ist Assoziierte Professorin am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Universität Graz, Arbeitsbereich Erwachsenen- und Weiterbildung.

daniela.holzer@uni-graz.at
<http://kritische-eb.at>



Gegensteuern als didaktisches Prinzip



Paul Ciupke, Norbert Reichling (Hg.)

Versachlichen – Deuten – Gegensteuern

Hans Tietgens und die politische Erwachsenenbildung

Die Geschichte der politischen Bildung ist eng verbunden mit Hans Tietgens. Zu seinem 100. Geburtstag würdigen namhafte Autorinnen und Autoren sein Lebenswerk, das bis heute hohe Relevanz für das Selbstverständnis außerschulischer Bildung hat.

wbv.de/erwachsenenbildung

2022, 236 S., 34,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-6250-1
E-Book im Open Access

