

Reflexive Handlungsfähigkeit vermitteln – Aufgaben der Wissenschaft in der Erwachsenenbildung

Peter Faulstich

Zusammenfassung

Die Klage darüber, dass „die“ Wissenschaft das Personal und die Institutionen der Erwachsenenbildung mit ihren täglichen Fragen alleine lasse, ist weit verbreitet und allseits beliebt. Aber ist sie auch berechtigt? Zumindest ist die Abneigung gegenseitig: Die „Praktiker“ beschwerten sich über die Unbrauchbarkeit der Theorie, was die „Theoretiker“ umgekehrt dazu provoziert, die Ignoranz der Praxis anzuklagen. Der dieser Antipathie zugrundeliegende Dualismus von Theorie und Praxis durchzieht das europäische Denken schon seit der griechischen Philosophie. Er ist ebenso traditionsbelastet wie unterkomplex. Auch Kant hat sich ironisch „Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis.“ (Kant 1964, 125) ausgelassen und „Unwissende“ und „Klüglinge“ (128) entgegengestellt, – dialektisch aufgelöst in dem Spruch. „Es gibt nichts Praktischeres als eine gute Theorie“ (zit. Lewin 1951, 169).

1. Einleitung

Die einfache Gegenüberstellung – hier Theorie, hier Praxis – ist jedoch schon lange nicht mehr tragfähig. Endgültig haltlos wird diese Spaltung angesichts zweier sich gegenseitig verstärkender Tendenzen: Zum einen sind die Institutionen der Wissenschaft keineswegs ausschließlicher Ort der Entstehung neuen Wissens: In Unternehmen, auch bei Weiterbildungsträgern und -einrichtungen, werden Kompetenzen entwickelt, die in Erfahrungswissen basiert sind, zugleich aber verallgemeinerbares, wissenschaftliches Wissen fundieren können. Das Personal der Institutionen ist einbezogen in Formen der Wissensgenerierung, die externen Beobachtern unzugänglich bleiben. Die Wissenschaftsforschung hat dies mit dem Etikett „Mode II“ belegt (vgl. Bender 2001). Demnach wurde Wissenschaft in traditionellem Verständnis (Mode I) in etablierten Institutionen, Universitäten und Akademien, Forschungseinrichtungen erzeugt und ist gekennzeichnet durch einen in der „scientific community“ akzeptierten Konsens über ein Ensemble von Ideen, Theorien, Methoden und Normen. Zunehmend breitet sich die neue Form der Wissenserzeugung (Mode II) aus und er-

streckt sich auf die kontinuierliche Kombination und Rekonfiguration von Wissensbeständen in unterschiedlichen Problemkontexten. Sie wird vielfach in komplexen Netzwerken vollzogen, in denen kein Akteurstyp per se die dominante Rolle übernimmt (Bender 2001, 9). Generierung, Diffusion und Implementation von Wissen ist dann ein Prozess der Interaktion zwischen vielen Beteiligten. Forschungseinrichtungen sind nicht mehr hauptsächlich oder gar ausschließlich die „Theoretiker“ als Wissensserzeuger.

Zum andern ist die Reflexion der Wissenschaft auf sich selbst viel grundlegender und umfassender geworden. Die Einsicht in die Unabgeschlossenheit allen Wissens und die Vorläufigkeit aller „Resultate“ erzwingt ständige Neuverortung und Begründung. In diesem zweiten Denkstrang hat sich herausgestellt, dass sich der Stellenwert von Wissenschaft je nach Selbstverständnis und Zuweisung ihrer Aufgaben – also ihrer erkenntnistheoretischen Verortung – unterschiedlich darstellt. Empirisch-analytische Wissenschaft z. B. stellt ganz andere Fragen und sucht nach ganz anderen Antworten als kritisch-pragmatistische Ansätze.

Es bleibt uns also nicht erspart, wenigstens knapp abstrakte wissenschaftstheoretische Positionen zu diskutieren und diese – zweitens – auf die Erwachsenenbildungswissenschaft zurück zu beziehen. Drittens können am Beispiel des wissenschaftlichen Wissens über Lernen die Auswirkungen der Vorläufigkeit der Resultate und vor allem der in generelle Gesetze nicht fassbaren „bedingten Freiheit“ der Lernenden aufgezeigt werden. Dann erst können wir – viertens – den Stellenwert von Wissenschaft für die Institutionen und das Personal im Feld der Erwachsenenbildung zusammenfassen.

2. Wissenschaftstheoretische Differenzen

Eine erste begriffliche Fassung erhielt der Denkansatz, die Gegenüberstellung von Theorie und Praxis zu unterlaufen, im Pragmatismus John Deweys, der das traditionelle Zuschauermodell durch ein Künstlermodell ersetzt.

„Wir neigen dazu, (Wissen) nach dem Modell eines Zuschauers aufzufassen, der ein fertiges Bild betrachtet, statt dem eines Künstlers, der das Gemälde hervorbringt“ (Dewey 1989, 168).

„Die Einteilung der Welt in zwei Arten des Seins, die eine höher, nur der Vernunft zugänglich und ihrem Wesen nach ideell, die andere niedriger, materiell, veränderlich, empirisch, der Sinnesbeobachtung zugänglich, verwandelt sich unvermeidlich in die Vorstellung, dass Wissen seiner Natur nach kontemplativ ist. Sie unterstellt einen Gegensatz zwischen Theorie und Praxis, der ganz zum Nachteil der letzteren ausgeschlagen ist“ (ebd. 166).

Demgegenüber ist das Künstlermodell, das Dewey auch in der modernen Wissenschaft findet, getragen durch einen völlig anderen Begriff von Wissen. „Wissen bedeutet ... eine bestimmte Art des intelligent vollzogenen Handelns; es hört auf, kontemplativ zu sein und wird im wahren Sinne praktisch“ (ebd. 167).

Es vollzieht sich ein Wandel von passiver zu praxeologischer Erkenntnisweise. Die Annahme eines lediglich betrachtenden Geistes wird ersetzt durch die handeln-

der Menschen, und es vollzieht sich „ein radikaler Wechsel vom kontemplativen zum aktiven Wissenschaftsbegriff“ (ebd. 170).

Die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung ist demgemäß selbst Teil der handelnden Gestaltung ihres Forschungsfeldes durch Lernen und Lehren, Planen und Beraten. In Deweys Grundgedanken finden wir eine Unterscheidung von „traditioneller“ und „kritischer“ Theorie, die durch Max Horkheimer 1937 im ausgeführten Begriff gefasst worden ist.

Die Bezeichnung „Kritische Theorie“ hat ihren Namen von einem Aufsatz Horkheimers in der „Zeitschrift für Sozialforschung“ aus dem Jahre 1937 über „Traditionelle und kritische Theorie“ (Horkheimer 1937, 245-295; ebenfalls in: ders. 1970, 12-56). Dieser Text dient der Selbstverständigung und ist zugleich eine Kampfansage an den überlieferten Wissenschaftsbetrieb. Als „traditionelle Theorie“ kennzeichnet Horkheimer eine Auffassung von „Theorie“ als ein in sich geschlossenes Satzsystem (ebd. 13). Wissenschaft wäre demgemäß ein Operieren mit Konditionalsätzen, angewandt auf gegebene Situationen. Deren Aufgabe ergibt sich aus der Anforderung technischer und ökonomischer Verfügbarkeit und Verwertbarkeit.

„Was die Wissenschaftler auf den verschiedenen Gebieten somit als das Wesen der Theorie ansehen, entspricht in der Tat ihrer unmittelbaren Aufgabe. Sowohl die Handhabung der physischen Natur wie auch diejenige bestimmter ökonomischer und sozialer Mechanismen erfordert eine Formung des Wissensmaterials, wie sie in einem Ordnungsgefüge von Hypothesen gegeben ist. Die technischen Fortschritte des bürgerlichen Zeitalters sind von dieser Funktion des Wissenschaftsbetriebs nicht abzulösen. Einerseits werden durch ihn die Tatsachen für das Wissen fruchtbar gemacht, das unter den gegebenen Verhältnissen verwertbar ist, andererseits das vorhandene Wissen auf die Tatsachen angewandt“ (ebd. 17).

Während also die Resultate von Wissenschaft gemäß der traditionellen Vorstellung von Theorie verwertbare Konsequenzen haben, ist sie aber gleichzeitig vom tatsächlichen wissenschaftlichen Betrieb abstrahiert. Sie beruht auf einem Dualismus von Denken und Handeln und auf „eingebildeter Selbständigkeit“. Daraus resultiert ein falsches Selbstbewusstsein, in dem unbegriffen bleibt, dass auch wissenschaftliche Tätigkeit ein Moment gesellschaftlicher Arbeit, der geschichtlichen Aktivität der Menschen ist, und insofern selber auch Aspekt gesellschaftlicher Praxis. Dem tritt „kritische Theorie“ entgegen:

„Die Selbsterkenntnis des Menschen in der Gegenwart ist jedoch nicht die mathematische Naturwissenschaft, die als ewiger Logos erscheint, sondern die vom Interesse an vernünftigen Zuständen durchherrschte kritische Theorie der bestehenden Gesellschaft“ (ebd. 20/21).

Hier findet sich die spezifische Kombination von Interesse und Vernunft, welche die kritische Theorie durchzieht. Vernunft richtet sich demgemäß nicht auf die Faktizität des Bestehenden, sondern auf Potentiale des Möglichen. Dies kennzeichnet auch die Aufgaben der Wissenschaftler in diesem Theoriekonzept: Kritik – gemessen an Möglichkeiten.

Die Verbindung von Wissenschafts- und Gesellschaftskritik wird zugespitzt in der „Dialektik der Aufklärung“ (1944; deutsche Neuauflage 1969), die Max Hork-

heimer gemeinsam mit Theodor W. Adorno verfasst hat. Kern der Reflexion ist eine „Kritik der instrumentellen Vernunft“, welche in der Geschichte immer nur beschränkten egoistischen Zwecken gedient hat. Die technische Rationalität einer immer effizienteren Ausbeutung der Natur und des Menschen ist irrational bezogen auf die Gesamtheit von Natur und hat einen Grad erreicht, der das weitere Leben der Gattung selbst bedroht. Hauptproblem ist die „Selbstzerstörung der Aufklärung“.

„Wir hegen keinen Zweifel – und darin liegt unsere *petitio principii* –, daß die Freiheit in der Gesellschaft vom aufklärenden Denken unabtrennbar ist. Jedoch glauben wir, genauso deutlich erkannt zu haben, daß der Begriff eben dieses Denkens, nicht weniger als die konkreten historischen Formen, die Institutionen der Gesellschaft, in der es verflochten ist, schon den Keim zu jenem Rückschritt enthalten, der heute überall sich ereignet“ (Horkheimer/Adorno 1969, 3).

Der Gedanke, dass allen Wissenschaftsaktivitäten Erkenntnisinteressen unterliegen, wird aufgenommen von Jürgen Habermas. Mit den 1968 erschienenen Arbeiten „Technik und Wissenschaft als Ideologie“ und „Erkenntnis und Interesse“ greift Habermas Vorgaben Max Horkheimers auf und kritisiert einen formalen Begriff technischer Rationalität.

„Jene Rationalität erstreckt sich überdies nur auf Relationen möglicher technischer Verfügung und verlangt deshalb einen Typ des Handelns, der Herrschaft, sei es über Natur oder Gesellschaft, impliziert. Zweckrationales Handeln ist seiner Struktur nach die Ausübung von Kontrolle“ (Habermas 1968 b, 49).

In seiner Antrittsvorlesung „Erkenntnis und Interesse“ bei Übernahme des Lehrstuhls Horkheimers hat Habermas das Thema die Scheidung zwischen Theorie im Sinne wissenschaftlicher Tradition und im Kontext der Kritik fortgeführt. Gegen den Schein „reiner Theorie“ betont Habermas den Zusammenhang der Erkenntnis mit Interesse (ebd. 154). Wenn wissenschaftliche Aussagen relativ zu den vorgängig mit gesetzten Bezugssystemen verstanden werden, „zerfällt der objektivistische Schein und gibt den Blick auf ein erkenntnisleitendes Interesse frei“ (ebd. 155). Habermas unterscheidet drei Grundansätze der Wissenschaft – empirisch-analytische, historische-hermeneutische und kritische Konzepte – und ordnet diesen unterschiedliche Erkenntnisinteressen zu.

„In den Ansatz der empirisch-analytischen Wissenschaft geht ein technisches, in den Ansatz der historisch-hermeneutischen Wissenschaften ein praktisches und in den Ansatz kritisch orientierter Wissenschaften jenes emanzipatorische Erkenntnisinteresse ein“ (ebd. 155).

Eine kritisch orientierte Wissenschaft beruht demnach auf Selbstreflexion der Vernunft und einem Interesse an Mündigkeit. Reflexion der Interessen ist Voraussetzung von Wissenschaft. „Die Einstellung auf technische Verfügung, auf lebenspraktische Verständigung und auf Emanzipation von naturwüchsigem Zwang legt nämlich die spezifischen Gesichtspunkte fest, unter denen wir Realität als solche erst auffassen können“ (ebd. 160).

Diese Dreiteilung grundlegender Wissenschaftsbegriffe ist zwangsläufig sehr pauschal und folgt einer Differenzstrategie. In der Gegenüberstellung von technischem und emanzipatorischem Erkenntnisinteresse hat Habermas allerdings eine Front er-

richtet, welche die Weiterentwicklung und Umsetzung erfahrungsbegründeter Forschung in Handlungsbegründungen behindert hat.

Sicher kann verallgemeinernde Wissenschaft keine direkt funktionalen Rezepte für den Einzelfall vorgeben. Aber sie kann helfen, die Urteilskraft zu entfalten, zwischen verschiedenen Handlungsmöglichkeiten zu entscheiden und handelnd einzugreifen. Die scharfe Grenzziehung dagegen befördert einen Rückzug der Empirie in Datensammlung und zugleich ein Abheben der Sozialphilosophie auf einen abstrakt-idealistischen Begriff von Emanzipation.

3. Kritische Theorie in der Erziehungs- und Erwachsenenbildungswissenschaft

Mit dem Rückbezug auf „Emanzipation“ gerät Habermas ins Umfeld des Begriffs Mündigkeit, wie er in der Bildungstheorie diskutiert worden ist. Kritische Erziehungswissenschaft (Überblick bei Kelle 1992) wendet sich sowohl gegen normativ-postulatorische, wie reduziert empirisch-analytische Theorietraditionen. Erziehungs- und Bildungswissenschaft wird als Gesellschaftswissenschaft eingeordnet, und Einflüsse, die in die Erziehungswirklichkeit aus der Gesellschaft fortwirken, werden herausgestellt und thematisiert. Jede Theorie, die Erziehung in einem gesellschaftlichen Schonraum ansiedelt und damit die unterliegenden politischen Einflüsse ausklammert, wird überprüft, ebenso die Ausklammerung des Konfliktes um Macht und Herrschaft. Wichtig wurden für die Bildungswissenschaft Adornos Vorträge und Gespräche über „Erziehung und Mündigkeit“ (1971; Überblick bei Zeuner 2007).

Wegen ihrer Nähe zum „Gegenstand“ – den in Gesellschaft lernenden und sich bildenden Menschen – sind besonders Einflüsse einer kritischen Psychologie auf die Erwachsenenbildungswissenschaft zu konstatieren (Faulstich/Ludwig 2004; Faulstich/Grotluschen 2006). Kritisiert werden Instruktionsmodelle und Machbarkeitsträume der Psychologie des Mainstreams, die erstens menschliche Aktivität als von außen veranlassetes Verhalten begreifen: Sie unterschlagen die Möglichkeit „innen“ nachzudenken, abzuwarten und zu entscheiden. Vielmehr unterstellen sie – zweitens – ein deterministisches Kausalitätsmodell: Lernen erscheint als verursacht. Drittens verfehlen sie die Besonderheit menschlichen Lernens: Menschen erscheinen nur als Spezialfall reagierender Organismen oder Systeme, welche durch externe Umweltveränderungen angeregt werden. Unbegriffen bleibt, dass menschliches Handeln sich orientiert an individuellem Sinn, einbezogen in gesellschaftliche Bedeutungen. Viertens wiederholen sich Situationen im sozialen Kontext nie: Fünftens sind behavioristische Lerntheorien eigentlich Lehrtheorien. In resultierenden Instruktionskonzepten werden Wenn-dann-Kausalitäten (Wenn der Raum hell ist, dann lernen die Teilnehmenden besser) des Reiz-Reaktionsmodells umgedreht zu Um-zu-Finalitäten (Um die Teilnehmenden besser lernen zu lassen, muss das Licht heller gedreht werden). Lernresultate erscheinen erzeugbar und herstellbar. Geleugnet wird die Unverfügbarkeit und Eigensinnigkeit menschlicher Individuen (vgl. dagegen ausführlich Faulstich 2013).

Demgegenüber steht die in „Kritischer Theorie“ immer mitlaufende Idee des Handelns in „bedingter Freiheit“. Betont wird die Unverfügbarkeit, der Eigensinn

und die Widerständigkeit der Subjekte. Menschen können auch mit ausgefeilten Tricks nicht zum Lernen gezwungen werden, sondern sie entscheiden selbst, was sie für sinnvoll und wichtig halten. Ich entscheide mich für ein Thema, weil ich es für wichtig halte. Also können auch die effektivsten Dozenten niemand „Lernen machen“. Hier greift der Spruch: Erwachsene sind lernfähig, aber unbelehrbar. Dies stellt sich gegen die Verkehrung von Bildung als organisierte Mündigkeitsverhinderung.

Rückwirkend – im Abstand von mehr als zwanzig Jahren – hatte Jochen Kade kritisch gegen die „Kritische Theorie“ bei dieser „quasi krypto-religiöse utopische Sehnsüchte“ diagnostiziert. Er benutzt dies, um mit dem Gedanken an Emanzipation die Tradition von Aufklärung gleich mit abzuschließen (Kade 1993). Ludwig Pongratz hat in einer Antwort Jochen Kade als „Zeitgeistsurfer“ identifiziert und über „die Legende vom Ende emanzipatorischer Erwachsenenbildung“ geschrieben. Er rekonstruiert demgegenüber eine kritische Bildung, welche die „Gleichzeitigkeit der Entwicklung gesellschaftlicher Autonomie – wie Destruktionspotentiale“ begreift (Pongratz 1994).

So konnte z. B. Daniela Holzer 2009 hartnäckig erneut die Frage aufwerfen: „Ist die kritisch-emanzipatorische Erwachsenenbildung längst tot? Manche meinen, sie habe ihre Zeit gehabt, aber für aktuelle Zeitdiagnosen sei sie unbrauchbar. Andere zeigen auf, dass kritisch-emanzipatorische Erwachsenenbildung immer noch lebendig ist“ (Holzer 2009, 2).

Sie stellt fest, kritische Erwachsenenbildung sei „totgesagt und doch da“ und kommt zu dem Schluss: „Kritische Erwachsenenbildung positioniert sich gegen anpassungsorientierte Bildungsverständnisse, beleuchtet wirtschaftliche Bedingungen und deren Auswirkungen auf das Leben und Arbeiten und hat Interesse an der Entwicklung von neuen Handlungsoptionen. Halten wir kritisch-emanzipatorische Erwachsenenbildung lebendig, gibt es alternative Analyse-, Denk- und Handlungsmöglichkeiten, und wir halten uns Wege zu anderen gesellschaftlichen Verhältnissen offen“ (Holzer 2009, 9).

Allerdings ist der störrische, zugleich postulatorische Unterton dieser Aussage nicht zu überhören. Der Anspruch ist kurzatmig nicht einzulösen. In der Erwachsenenbildungsforschung hat dies dazu geführt, dass nach einer kurzen Welle empirisch-analytischer Projekte zu Anfang der 1970er Jahre die weitere Entwicklung in die Zange zwischen Theorieüberschuss und Empiriemangel geraten ist. Nur in Ansätzen wurde aus der Perspektive „kritischer Bildungswissenschaft“ eigene Empirie vorgelegt. Die Ausgrenzung technisch-instrumentellen gegenüber reflexiv-emanzipatorischem Interesse hat die Klage über das Instrumentendefizit verstärkt und sogar teilweise als berechtigt begründet.

4. Wissenschaftliches Wissen vom Lernen Erwachsener

Am Beispiel des Themenkomplexes Lernen kann die Beziehung von Wissenschaft zu ihrer Umsetzung in Kurse und Programme der Erwachsenenbildung exemplarisch aufgezeigt werden. Die Hoffnung auf eine Instrumentalität von Resultaten der For-

schung ist vergeblich, da sie auf einer Fehleinschätzung der relativen Bedingtheit menschlichen Handelns beruht. Wissenschaft kann reflexives Handeln begründen, indem sie versucht, die Lernenden zu verstehen und zu begreifen.

Wenn man – spätestens – Erwachsenen zugesteht, über Handlungsspielräume zu verfügen und deshalb für ihr eigenes Handeln verantwortlich zu sein, ergeben sich Grenzen der Instruktion oder gar Manipulation. Wohlgemeinte Versuche der Belehrung erzeugen Widerstände, wenn die Lernenden gezwungen werden sollen, von andern Gelerntes zu übernehmen. Lernen kann nicht hergestellt werden; man kann nur selbst lernen.

Deutlich wird dies besonders bei Lernwiderständen: Jeder Dozent kennt die Erscheinungsformen: Nicht-Verstehen vorspielen, Langeweile und Müdigkeit gähnend zeigen, Lernanforderungen ausweichen, mit Hilflosigkeit antworten, das Thema in Frage stellen und entwerten, Dozenten ignorieren und auflaufen lassen, Kommunikation abbrechen, Missverständnis vortäuschen, lange Nebengespräche anfangen, sich über die gesamte Lernsituation beschweren, Missstände beklagen, über die Inkompetenz der (anderen) Dozenten schimpfen, Dozenten emotional einfangen, sie provozieren, Regelverstöße inszenieren, andere Lernende ablenken, die Lerngruppe zu Widerstand anstiften, Ausstattung beschädigen, über Ausstattungsmängel klagen, zu spät kommen, Pausen verlängern usw. usw. (vgl. Faulstich/Grell 2003).

Ausgehend von der Position einer kritischen Erwachsenenbildungswissenschaft können wir nun aber nicht länger fragen: „Wie können wir Lernwiderstände bekämpfen und lösen?“, sondern: „Wie können wir damit umgehen?“. Wir haben keine Instrumente oder Rezepte anzubieten. Wir können nicht raten: „Macht dies, tut das!“

Zunächst gilt, dass Lernwiderstände begründet sind. Lernende entwickeln berechtigte Abwehr, wenn sie einschätzen, dass geforderte Lernbemühungen ihnen nichts bringen oder ihnen sogar schaden könnten (bei Eingruppierungen in Lohn- und Anspruchshierarchien oder bei folgenden Anforderungen). Oder aber sie ziehen sich auf *defensives Lernen* zurück, sie passen sich an.

Wir können aber immerhin sagen: Es gibt im Umgang mit Lernwiderständen Hinweise, wie Rahmenbedingungen beschaffen sein müssten, damit *expansives Lernen* stattfinden kann. Ein angemessener Ansatz, der auch zu Konflikten, zu Provokationen führen kann, ist, mit den Lernenden über ihr eigenes Lernen gemeinsam nachzudenken.

Wenn man etwa die vielfach angepriesenen Vorschläge zum „Lernen des Lernens“ an sich vorbeiziehen lässt, bemerkt man, dass sie meist direkt instrumentell angelegt sind und so tun, als könne man ganz abstrakt Lernen lernen. Eine Strategie, die dagegen als sinnvoll erscheint, ist, dass man selbst noch einmal darüber nachdenkt, wie man gelernt hat, also sich auf eine Meta-Ebene begibt und den Prozess für sich selbst reflektiert: „Wie ist mein Lernprozess abgelaufen, nicht nur äußerlich, sondern in mir selbst?“ „Wie kann ich Verlauf und Ergebnis bewerten?“ Dann erst kann man mit seinen eigenen Lernwiderständen umgehen. Konsequenterweise weigert sich eine subjektorientierte Lerntheorie, Rezeptwissen zu produzieren. Es gibt kein Instrumentenarsenal, das wir Lehrenden an die Hand geben könnten, sondern wir alle müssen selbst nach Möglichkeiten suchen, um „expansives Lernen“ zu unterstützen. Wie das

im konkreten Fall umgesetzt werden kann, ist so vielfältig, dass Vorgaben kaum zu machen sind.

Hauptbotschaft ist vielmehr die Einsicht in die Komplexität des Lernens und die Unverfügbarkeit der Lernenden. Daraus entsteht die Notwendigkeit, sich auf die Lernenden einzulassen. Lernende sind immer einzelne Personen. Ein Problem in den Weiterbildungsinstitutionen ist, dass diese Lernenden von verschiedenen Gleisen herkommen, hinter jedem steht eine Lebensgeschichte, ein Lernweg, den die einzelnen durchlaufen haben. Diese sollen dann in ein gemeinsames Gleis geführt werden. Das lässt sich nicht rezepthaft lösen, sondern es gibt eine irreduzible Komplexität des Lerngeschehens, die sich dem instrumentellen Zugriff entzieht. Wir müssen uns auf die Lernenden einlassen und wir dürfen sie nicht bekämpfen. Das mag unbefriedigend sein, ist aber unvermeidbar.

Die Dozierenden hoffen oft auf einen Methodenkoffer, der ihre alltäglichen Lehrschwierigkeiten handhabbar macht. Dies ist verständlich. Aber ein solches vorgestanztes methodisches Arsenal gibt es nicht! Wenn wir scheinbar fertige Instrumente liefern würden, würde eine kritisch-pragmatistische Position unglaublich. Methodische Hinweise können lediglich ein Spektrum von Lehrmöglichkeiten aufzeigen, dessen situativer Einsatz immer noch eine adäquate Auswahl übrig lässt und notwendig macht.

5. Für ein verändertes Verständnis von Wissenschaft im Feld der Erwachsenenbildung

Es stellt sich also beim Nachdenken heraus, dass eine Gegenüberstellung von Theorie und Praxis begrifflich mehr Probleme erzeugt als sie löst. Zum einen verfügen die Akteure in der Erwachsenenbildung immer über eigene subjektive, oft nicht explizierte Theorien, die ihr Handeln anleiten. Zum andern ist die Entwicklung von Theorie selbst eine Form der Praxis, welche immer auch Rückbezüge auf die Institutionen und das Personal in der Erwachsenenbildung hat. Und außerdem ist die herkömmliche Zweiteilung überholt durch neue Formen der Wissenserzeugung in vielfältigen Verwendungszusammenhängen und die Verschiedenheit analytischer, hermeneutischer und kritischer Wissenschaftsbegriffe.

Es kommt demgemäß, wenn über die Brauchbarkeit wissenschaftlicher, immer vorläufiger Ergebnisse diskutiert wird, darauf an, welche wissenschaftstheoretische Position man bezieht. Auch hier wieder führt es nicht weiter, eine Einheitlichkeit der Wissenschaft zu unterstellen. Vielmehr gibt es unterschiedliche Positionen, die sich in ihren Entstehungs-, Begründungs- und Verwendungszusammenhängen, in ihren Erkenntnisinteressen, ihrer Gegenstandskonstitution und ihrer Methodenauswahl unterscheiden. Zwar bestehen sicherlich auch übergreifende Anforderungen an Wissenschaftlichkeit: Begriffsklarheit, Transparenz, Nachvollziehbarkeit usw. Aber schon wie diese Prinzipien ausgelegt werden, ist ein Feld wissenschaftlichen Streits.

Diese Lageskizze gilt auch für die Erwachsenenbildungswissenschaft. Und sie wird gegenwärtig wieder einmal deutlich in der Auseinandersetzung um die Zukunft der Disziplin, der Institutionen und des Personals. Nach dem Aufschwung „kritischer

Erwachsenenbildung“ in den 1970er Jahren war diese in den 1990er Jahren vor- schnell totgesagt worden um in den 2000er Jahren wieder aufzuerstehen. Einige Sau- rier haben die Wenden überlebt.

Ausgehend von einer „kritisch-pragmatistischen“ Erwachsenenbildungswissen- schaft wäre es völlig unangemessen, den Stellenwert von Wissenschaft auf die Pro- duktion von Instrumenten zu verkürzen. Diese erweisen sich oft als unbrauchbar. Aber es können Alternativen zum scheinbar unüberwindbaren, erstarrten Faktischen aufgezeigt und Handlungsmöglichkeiten offengelegt werden. Dazu nochmals Kant im dialektischen Spiel: „Was für die Theorie gilt, das gilt auch für die Praxis“ (Kant 1964, 172).

Literatur

- Adorno, Theodor W.: Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt/M. 1971
- Bender, Gerd (Hrsg.): Neue Formen der Wissenserzeugung. Frankfurt/New York 2001
- Dewey, John: Die Erneuerung der Philosophie. Hamburg 1989
- Faulstich, Peter: Lernen Erwachsener in kritisch-pragmatischer Perspektive, In: ZfPäd. (2005) 528-542
- Faulstich, Peter: Menschliches Lernen. Bielefeld 2013
- Faulstich, Peter (Hrsg.): Wilhelm Flitner. Jugendbewegung, Erwachsenenbildung und Erzie- hungswissenschaft. Weinheim 2014
- Faulstich, P./Grell, P.: Lernwiderstände aufdecken – Selbstbestimmtes Lernen stärken. Infor- mationen des DIE-Projektes SELBER Nr. 5/September 2003
- Faulstich, P./Ludwig, J. (Hrsg.): Expansives Lernen. Bartmannsweiler 2004.
- Habermas, Jürgen: Erkenntnis und Interesse. Frankfurt/M. 1968
- Habermas, Jürgen: Technik und Wissenschaft als Ideologie. Frankfurt/M. 1968
- Holzer, Daniela: Kritisch-emanzipatorische Erwachsenenbildung: totgesagt und doch leben- dig? In: <http://erwachsenenbildung.at/magazin/artikel.php?aid=1523>
- Horkheimer, Max: Traditionelle und kritische Theorie. In: ZfS (1937) 245-294. ebenfalls in: ders.: Traditionelle und kritische Theorie. Vier Aufsätze. Frankfurt/M. 1970
- Horkheimer, Max: Zur Kritik der instrumentellen Vernunft. Frankfurt/M. 1985
- Horkheimer, M. (Hrsg.): Zeitschrift für Sozialforschung. Jahrgang 1-9; 1932-1941. reprint München 1980
- Horkheimer, M./Adorno, T. W.: Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frank- furt/Main 1969
- Kade, Jochen: Was ist aus der Theorie emanzipatorischer Erwachsenenbildung geworden? In: Grundlagen der Weiterbildung Zeitschrift (1993) 233-236
- Kant, Immanuel: Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis, Frankfurt/M. 1964, 125-172
- Kelle, Helga: Erziehungswissenschaft und Kritische Theorie. Pfaffenweiler 1992
- Lewin, Kurt: Field Theory in Social Science. New York 1951
- Pongratz, Ludwig: Zeitgeistsurfer. Oder die Legende vom Ende emanzipatorischer Erwachse- nenbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung Zeitschrift (1994) H. 3, 122-124
- Zeuner, Christine: „Erziehung und Mündigkeit“ von Theodor W. Adorno. In: Koerrenz, R.: Wegweisende Werke zur Erwachsenenbildung. Jena 2007. 353-364