

Wissenschaft von der Weiterbildung

1. Erwachsenenpädagogik

Die Erwachsenenpädagogik, als die der Erziehungswissenschaft zugeordnete Wissenschaft der EB (*Siebert 1972; Knoll 1973*), hat es bisher nicht vermocht, ihre Leistung für Theoriebildung und Forschung über WB überzeugend nachzuweisen. Wichtige auf diesen Bildungsbereich bezogene Arbeiten der letzten Jahre konnten durchgeführt werden, ohne daß ein engerer Bezug zur Erwachsenenpädagogik hergestellt zu werden brauchte (*Lempert/Thomssen 1974; Baethge u. a. 1976; Schmitz 1978*). Hierin zeigt sich eine Leistungsschwäche, die die Wissenschaft der Erwachsenenbildung, wenn sie sich so anspruchsvoll nennt, nicht aufweisen dürfte. Das Problem ist ähnlich dem der Bedeutung der Erziehungswissenschaft für die Bildungsforschung. Die Betonung ihrer Sonderrolle, die Behauptung, die Erziehungswissenschaft könne intensiv integrierend den Zusammenhang der Wissenschaften betreiben, bleibt ein Postulat und überzeugt nicht (*Roth/Friedrich 1975*). Selbst wenn die Erwachsenenpädagogik niemals den Anspruch auf eine Sonderrolle so entschieden betont hat, legt ihre umfassende Bezeichnung derartiges nahe. Noch in der Erklärung, daß *sie* auf Unterstützung und Kooperation mit den »Nachbarwissenschaften« angewiesen sei (*Siebert 1972*), deutet sich ein »zentristisches« Moment an. Nicht zu übersehen ist auch die Kluft zwischen der umfassenden Bezeichnung der Wissenschaft der EB und ihrer Konzentration auf nur wenige

Aspekte der EB/WB. Der tatsächliche Leistungsstand der als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft verstandenen Erwachsenenpädagogik und ihre sehr enge Fassung des EB-Begriffs sollte dazu veranlassen, ihren tendenziell superwissenschaftlichen Anspruch fallenzulassen zugunsten des Status einer Subwissenschaft der Wissenschaft von der WB.

2. Wissenschaft von der Weiterbildung – ein neues Programm und seine Leistung

Mit der Wissenschaft von der WB wird ein neues Programm bezeichnet, das die Unterscheidung der auf WB bezogenen Disziplinen in eine Kernwissenschaft einerseits und in Rand-, Hilfs- oder Nachbarwissenschaften andererseits nicht vornimmt. Die Wissenschaft von der WB geht von einer – durch die Forschungspraxis immer wieder nahe gelegten – egalitären Sichtweise der einzelnen Disziplinen aus. Die Leistung des neuen Programms ist insbesondere mit dem Terminus »Vermittlung« zu kennzeichnen. Vermittlung bezieht sich dabei auf folgende vier Haupt-Aspekte:

1. Vermittlung verschiedener Disziplinen, die sich auf den Gegenstand WB beziehen.
 2. Vermittlung verschiedener Paradigmata (grundlegende wissenschaftliche Zugangsmuster zu einer jeweils spezifisch gefaßten Wirklichkeit).
 3. Vermittlung verschiedener Theorie-Praxis-Modelle.
- Schließlich, allerdings auf einer anderen Ebene liegend als die drei bisher genannten Aspekte:
4. Vermittlung der Geschichte der EB/WB mit aktuellen, vor allem bildungspolitischen Entwicklungen.

3. Skizze eines Vermittlungsansatzes

Mit der als Vermittlung bezeichneten Leistung wird die Wissenschaft von der WB nicht zur neuen Superwissenschaft, die Vermittlung von oben betreibt. Vermittlung ist das Produkt derjenigen, die sich in ihrer theoretischen und empirischen Arbeit über und in der WB an einer entsprechenden Methodologie orientieren. Das setzt eine noch zu erarbeitende Theorie der Vermittlung voraus.

3.1 Die Vermittlung verschiedener Disziplinen ist eine gängige Forderung, auch in der Erwachsenenpädagogik. Die entsprechende Formel ist die der Interdisziplinarität. Interdisziplinarität ist bekanntlich bisher nur unzureichend eingelöst worden. Immer noch gilt, daß die Integration wissenschaftlicher Ergebnisse nicht im Wissenschaftsprozess selber hergestellt wird, sondern den Köpfen der Praktiker überlassen bleibt. Dabei liegt das Problem genau in dem,

was – mehr oder weniger bewußt – als unverzichtbar für interdisziplinäres Arbeiten angesehen wird: in der Rückbindung der auf EB bezogenen wissenschaftlichen Aktivitäten an die jeweilige Mutterdisziplin. Ein Verweis auf ähnliche Annahmen in der Bildungsforschung ist auch hier wieder möglich (Roth/Friedrich 1975). Rückbindung an die Disziplinen heißt genau, Rückbindung an den überkommenen Wissenschaftsbetrieb mit seiner naturwüchsigen Differenzierung und seinen traditionellen Fachgrenzen. Die Disziplinen bestimmen die Kriterien für Wissenschaftlerkarrieren und damit auch die hochschulische Sozialisation der Wissenschaftler mit entsprechenden Identitäten als Soziologen, Psychologen, Politologen usw. Von diesen Einzelwissenschaftlern ist ein Interesse an der Konstitution einer neuen Wissenschaft nicht ohne weiteres zu erwarten. Ihre Beschäftigung mit WB bleibt streng genommen zufällig. Und auch die Erwachsenenpädagogen, die gewissermaßen »hauptamtlich« für die Bildung, das Lernen Erwachsener zuständig sind und eine Wissenschaft von der EB tatsächlich erarbeiten wollen, können wegen ihrer engen Bindung an die Mutterdisziplin »Erziehungswissenschaft« niemals die Konstitution einer Wissenschaft konsequent betreiben, deren Gegenstand nur z. T. mit erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen erforscht werden kann. Das heißt: das Festhalten an den Disziplinen muß einem Prozeß der Emanzipation der auf WB bezogenen theoretischen und empirischen Arbeit von den Mutterwissenschaften weichen. Schlagwortartig formuliert: nicht Interdisziplinarität, sondern Supradisziplinarität. Erst unter einem neuen Dach, mit neuer Qualität, wird das Ausgehen vom *Gegenstand* in einer ihm voll angemessenen Weise jenseits traditioneller Fächergrenzen tatsächlich möglich. Der vermittelte, ja integrierte Zugriff setzt in jedem Falle die Einhaltung bestimmter Vermittlungsregeln voraus, einschließlich der systematischen Suche nach Vermittlungs- oder Verknüpfungschancen sowie der Formulierung eigener Vermittlungsangebote der zunächst noch als Einzeldisziplinen auftretenden Wissenschaften. Die Methoden der verschiedenen Disziplinen müssen sich gegenseitig in Frage stellen (lassen) und aufeinander bezogen weiterentwickelt werden. Notwendig ist ein Gesamt-Theorie-Forschungs-Konzept. Eine der wesentlichen Voraussetzungen dafür wäre die Einführung bzw. die Intensivierung neuer vorhandener Kommunikationsinstrumente und -strukturen. Hier käme der Einrichtung eines Sonderforschungsbereichs »Weiterbildung« eine besondere Bedeutung zu. Als flankierende Maßnahme wäre z. B. das wissenschaftstheoretische und -historische Studium des Emanzipationsprozesses anderer Wissenschaften zu nennen (Mader 1975). Theoretische Ansätze, die sich auf WB beziehen, werden erst in der Kommunikation miteinander eine neue Qualität gewinnen. Im Rahmen der Wissenschaft von der WB wird sich somit die komplexere, hypothesenreichere Theorie unmittelbar leistungssteigernd auf

empirische Forschung auswirken, so wie umgekehrt eine supradisziplinär betriebene Forschung eine komplexere Basis für Theoriebildung ist als alle einzelwissenschaftlichen Ergebnisse sonst.

3.2 Die Problematik der Interdisziplinarität dürfte einen weiteren Grund haben in der Differenzierung der Einzeldisziplinen selber. Sie zerfallen in unterschiedliche paradigmatische Orientierungen. Deshalb muß das Bemühen um Vermittlung verschiedener Disziplinen immer auch weiter getrieben werden zur Vermittlung verschiedener Paradigmata (z. B. des dialektisch-materialistischen, des systemtheoretischen, des verhaltenstheoretischen oder des interaktionistischen Paradigmas). Paradigmenvermittlung, -verknüpfung, -verbund wird zunehmend als wichtiges Moment der Leistungsfähigkeit von Wissenschaft angesehen. In diesem Zusammenhang liegen bedeutsame Anregungen, Vorarbeiten und Erfahrungen vor. Hinzuweisen ist auf die Gedanken zur Übersetzung der Sprache der einen Theorie in die einer anderen (*Kuhn 1967*), hinzuweisen ist weiter auf die Überlegungen zur »Mehr-Ebenen-analytischen« Bildungsforschung (*Hurrelmann 1977*), schließlich auch auf Ansätze einer Verknüpfung heterogener theoretischer Konzeptionen und auf Vorschläge zur Kompensation unzulässiger Verkürzungen beim Konzeptionenverbund (*Lempert 1978*). Alle diese Ansätze sind im Rahmen einer Metatheorie der WB aufzuarbeiten. Die dazu notwendige weiterbildungswissenschaftliche Präzisierung des Paradigmenbegriffs steht noch aus. Die Problematik soll nicht unterschätzt werden, insbesondere dann nicht, wenn man berücksichtigt, daß mit den einzelnen Paradigmata auch immer bestimmte Auffassungen von Gesellschaft und Individuum, also letztlich politische Positionen zusammenhängen. Da es aber, um nur zwei Beispiele aus dem erziehungswissenschaftlichen Bereich zu nennen, offensichtlich möglich ist, durch Integration dreier Positionen mit paradigmatischem Charakter die Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie zu entwerfen (*Klafki*, für die WB ansatzweise *Ruprecht 1973*), oder in den Rahmen einer »ernüchterten« Handlungsforschungstheorie das empirisch-analytische Paradigma über entsprechende Forschungsmethoden einzubeziehen (*Moser*), so sollte man auch davon ausgehen, daß im Rahmen einer Wissenschaft von der WB unterschiedliche Paradigmata Chancen haben, vermittelt zu werden.

3.3 An einem neuen Wissenschaftsprogramm interessiert vor allem seine Leistung für die Praxis. Deshalb soll hier das wesentliche Problem der Vermittlung verschiedener Theorie-Praxis-Modelle vor allen anderen Fragen in einem eigenen Punkt angesprochen werden. Für die Wissenschaft von der WB, als einer Handlungswissenschaft, die vom Primat der Praxis ausgeht, gilt, daß sie ihr Theorie-Praxis-Verständnis nicht einseitig hermeneutisch oder einseitig ideologiekri-

tisch begründen kann. Ähnlich unzureichend wäre ein einseitig technologisches Verständnis des Theorie-Praxis-Bezuges im Rahmen des empirisch-analytischen Paradigmas.

In der jüngsten Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft wird von Autoren, die unverdächtig sind, den empirisch-analytischen Wissenschaftstyp zu favorisieren, die Verbindung des hermeneutischen mit dem »positivistischen« Theorie-Praxis-Verständnis erörtert. Begründet sind derartige Überlegungen in der Einsicht, daß einerseits mit dem »positivistischen« Programm eine Aufklärungsin-tention verbunden sein kann, und daß andererseits hermeneutisch reflektierendes »Handeln-können« eine »technische« Seite hat und auf allgemein Erwartbares nicht grundsätzlich verzichten kann (*Kümmel* 1978).

Unterstellt man, daß die optimale Fortentwicklung von WB-Theorie und WB-Praxis nur gelingen kann, wenn unterschiedliche Theorie-Praxis-Modelle zureichend miteinander vermittelt werden, so muß die Aufgabe angegangen werden, zu prüfen, welche Praxisprobleme besser nach dem einen oder dem anderen Modell gelöst werden können und an welchem Punkt einer Problemlösung die Vermittlung unterschiedlicher Modelle einzusetzen hat. Die Erwachsenenpädagogik hat in ihrer Theoriediskussion einen derartigen Gedanken bereits angeschnitten, indem sie im Anschluß an die Habermas'sche Kategorisierung von Wissensgebieten das »technisch verwertbare Wissen« (Wissen, das technischen und wissenschaftlichen Fortschritt ermöglicht) in bezug setzte zu unterrichtstechnologischen Instrumenten (*Siebert* 1976). Dies ist ein Ansatzpunkt. Auch in der Wissenschaft von der WB muß es darum gehen, Praxisbereiche auszumachen, die technisch zu bewältigen sind. Sinn einer solchen Bemühung ist die Stabilisierung und Effektivierung eines Bereichs, der bildungspolitisch immer noch relativ ungesichert ist. Dem Bedürfnis der Praxis nach Handlungsorientierung ist nachzukommen. In diesem Zusammenhang sind die wegen ihrer Einseitigkeit und Absolutheit zwar kritikwürdigen, in ihrer »Frechheit« jedoch erfrischenden Überlegungen zu einer »Rezeptfeindschaft« als »Alibi der Theoretiker« ernsthaft zu diskutieren (*Grell* 1978).

Mit der bewußten Bejahung der Aufgabe der Effektivierung und Legitimierung der WB-Praxis ist die Gefahr verbunden, Transzendenz und Kritik des Bestehenden zu vernachlässigen. Das Wissen um die Grenzen der einzelnen Modelle und der methodologisch noch festzumachende Vermittlungsanspruch stellen die Theorie der WB aber immer auch in einen nichttechnologischen, sinnsetzenden und kritischen Bezug zur WB-Praxis.

3.4 Es ist in historischen Arbeiten üblich, die Beschäftigung mit Geschichte als notwendig für die Lösung aktueller Aufgaben zu bezeichnen. Derartige Bekundungen sind zu Recht als »Aktualisie-

rungsfloskeln« (*Künzel*) bewertet worden. Sieht man genau hin, zeigt sich, daß das historische Bewußtsein in der WB, insbesondere im bildungspolitischen Tagesgeschäft, kaum eine bzw. gar keine Rolle spielt. Das mag mit dem zusammenhängen, was ein wenig ungenau als »Geschichtsmüdigkeit« bezeichnet worden ist, das mag auch auf das Versagen der historischen (Erwachsenen-)Pädagogik zurückzuführen sein, die in der Gegenwart kein kritisches Engagement gezeigt hat. Hier soll allerdings ein anderer Grund für die Unwirksamkeit des historischen Bewußtseins in der Gegenwart angesprochen werden: die Kluft zwischen der Partialität bisheriger Zugriffe auf die Vergangenheit und der tatsächlichen Komplexität der WB. Zwar wird historische Forschung, wie Wissenschaft überhaupt, ihren Gegenstand immer nur partiell erfassen können, hier aber ist ein nicht-optimaler Zugriff aufgrund einer zu engen Fassung der historischen Erfahrungsbasis gemeint. Diese Erfahrungsbasis ist zwar in der jüngsten Vergangenheit durch Hineinnahme ideologiekritischer und technologischer Ansätze erweitert worden, sie verbleibt aber immer noch in dem begrenzten Rahmen der Erziehungswissenschaft/Erwachsenenpädagogik. Wird die Begrenztheit der Erwachsenenpädagogik zugunsten der Wissenschaft von der WB aufgehoben, kann die historische Realitätssuche nicht nur interdisziplinär (*Künzel* 1974), sondern – im Sinne des oben gesagten – supradisziplinär und im Rahmen verschiedener miteinander vermittelter Paradigmen angelegt werden (es sollte klar sein, daß hier mehr gemeint ist als die Synthese von Geschichtsforschung und Sozialwissenschaft). Das wird die Fragestellungen, die an vergangene Epochen herangetragen werden, derart bereichern, daß die Komplexität der Geschichte in bisher noch unzugänglichen Facetten für die Einschätzung des erreichten Standes der WB, für die Erkenntnis zukünftiger Entwicklungstendenzen und für die Mitwirkung bei der Gestaltung der Zukunft aufgeschlossen werden kann. Geschichte bedeutet also nicht mehr nur Geschichte der EB/WB, sondern in erster Linie die historische Analyse von Gesellschaft und ihrer Teilsysteme in ihren Funktionen für die WB. Erst im Rahmen einer Wissenschaft von der WB kann Geschichte – um das große Wort zu gebrauchen – dokumentierte Verpflichtung werden, an der Veränderung der Verhältnisse teilzunehmen (*Künzel* 1974).

4. Gegenstand

Gegenstand der Wissenschaft von der WB sind die vergangenen, gegenwärtigen und die zukünftigen Prozesse der Sozialisation Erwachsener einschließlich ihrer gesellschaftlichen Voraussetzungen und ökonomischen Bedingungen, weiter die Ziele, die Funktion und die Legitimation der WB sowie die Bildungspolitik und die Bildungsverwaltung, und zwar prinzipiell ohne Beschränkung auf die Bundes-

republik oder den deutschsprachigen Raum. Diese Bestimmung soll in einigen Punkten erläutert werden:

- Ansätze zur Erklärung von WB, die nur von intendierten, organisierten und institutionalisierten Lernprozessen ausgehen, greifen zu kurz. Notwendig ist es, auch das nicht-intendierte, nicht-organisierte Lernen zu berücksichtigen, d. h. beide »Lernarten« müssen als sich wechselseitig beeinflussende Prozesse gesehen werden. Insbesondere interessieren hier die Beziehungen zwischen Arbeit und Lernen. Der adäquate theoretische Begriff ist der der Sozialisation.
- Die Einbeziehung der ökonomischen Bedingungen wird ausdrücklich vorgenommen, da die vorhandenen Theorieansätze zur Erwachsenensozialisation häufig losgelöst von realen ökonomischen Entwicklungstendenzen formuliert sind. Die theoretische und empirische Kraft dieser Ansätze dürfte gesteigert werden, wenn sie mit ökonomischen Kategorien vermittelt würden, welche ihrerseits auf diesem Wege ihre volle Kraft entfalten könnten.
- Die Aufnahme der Gegenstandsbereiche Ziele, Funktion und Legitimation der WB sowie Bildungspolitik und Bildungsverwaltung geschieht in dem Bewußtsein, daß wissenschaftliche Untersuchungen immer auch kritische *Auseinandersetzungen* mit ihrem Gegenstand sind, die notwendigerweise politische Qualität annehmen müssen. Das heißt auf die Wissenschaft von der WB bezogen, daß die Verquickung wissenschaftlicher mit politischen Imperativen, die an der Erwachsenenpädagogik kritisiert wurde (*Lühr/Schuller 1977*), als integrales Moment angesehen wird. Die Wissenschaft von der WB bewegt sich im Widerspruch von Kritik und Legitimation.
- Die weitgehende Beschränkung der Erwachsenenpädagogik auf den deutschsprachigen oder gar nur bundesdeutschen Raum kann die Wissenschaft von der WB nicht fortführen. Die wenigen Bemühungen um internationalen Vergleich (z. B. *Knoll 1969 ff.*) müssen inhaltlich und methodisch weitergetrieben werden. Eine vergleichende Wissenschaft von der WB wird als notwendig erachtet.

5. Die Bedeutung der Erwachsenenpädagogik

Die Erwachsenenpädagogik, als Subwissenschaft der Wissenschaft von der WB, gewinnt mit ihrer Entlastung von der Aufgabe, die Wissenschaft der EB/WB zu sein, Energie zurück zur Bearbeitung ihres ureigensten Bereichs, ihres zentralen Untersuchungsfeldes: die Didaktik (*Siebert 1972*). Didaktik allerdings nicht nur im engen Sinne von Mikrodidaktik, sondern auch als Makrodidaktik verstanden – ein Begriff, der selbst die bildungspolitische Ebene der Entscheidung über grundsätzliche Ziele und Strukturen des WB-Bereichs einschließt (→ Didaktische Theorien). Auf dieser Ebene ist die Erwachsenenpädagogik freilich immer nur eine unter anderen

wissenschaftlichen und damit auch bildungspolitischen Stimmen. Von den Aufgaben der Erwachsenenpädagogik, im Rahmen der Wissenschaft von der WB, soll hier eine hervorgehoben werden: die Wahrnehmung ihrer Verantwortung für die lernenden Erwachsenen durch Anknüpfen an ihre aufklärerische Tradition. Damit kommt sie auf den emanzipatorischen Kern der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zurück (*Dikau* 1974), von dem sie sich aber zugleich wieder lösen und den sie neu formulieren muß als den Bildungsbegriff der Wissenschaft von der WB, der die theoretische Voraussetzung dafür ist, daß die gesellschaftlich-politischen Zumutungen an die WB aufgenommen, aber auch gebrochen werden können.

Literatur

- Baethge, M.* u. a.: Sozialpolitik und Arbeiterinteresse. Frankfurt/M. 1976.
 – *Dikau, J.*: Die Entwicklung der Erwachsenenbildung und ihrer Theorie im Zusammenhang der deutschen Nachkriegsentwicklung. 2. Teil. In: Theorie und Praxis der EB 7 (1974), 384–396. – *Grell, J.*: Rezeptfeindschaft – Alibi der Theoretiker? In: Westermanns Pädagogische Beiträge 30 (1978), H. 7, 268–271. – *Hurrelmann, K.*: Kritische Überlegungen zur Entwicklung der Bildungsforschung. In: *betrifft: erziehung* 10 (1977), H. 4, 58–62. – *Knoll, J. H.* (Hrsg.): Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung. Heidelberg bzw. Düsseldorf 1969 ff. – *Knoll, J. H.*: Einführung in die Erwachsenenbildung. Berlin 1973. – *Kümmel, F.*: Zur Bestimmung der Formel: Pädagogik als »Theorie einer Praxis«. In: Zeitschrift für Pädagogik. 15. Beiheft. Weinheim und Basel 1978. – *Künzel, K.*: Geschichtsforschung und historisches Bewußtsein in der Erwachsenenbildung. In: *Knoll, J. H.* (Hrsg.): Lebenslanges Lernen. Hamburg 1974. – *Kuhn, Th. S.*: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt/M. 1967. – *Lempert, W./Thomssen, W.*: Berufliche Erfahrung und gesellschaftliches Bewußtsein. Stuttgart 1974. – *Lempert, W.*: Zur theoretischen und empirischen Analyse von Beziehungen zwischen Arbeiten und Lernen. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 74 (1978), 883–901. – *Lühr, V./Schuller, A.*: Legitimation und Sinn. Braunschweig 1977. – *Mader, W.*: Wie kommt die Erwachsenenbildung zu ihrer Wissenschaft? (unveröffentlichtes Arbeitspapier, 1975). – *Roth, H./Friedrich, D.*: Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Bildungsforschung. Teil 1, Stuttgart 1975. – *Ruprecht, H.*: Grundprobleme der Methodologie in der Erziehungswissenschaft. In: *Ruprecht, H./Sitzmann, G.-H.* (Hrsg.): Erwachsenenbildung als Wissenschaft. Bd. 1. Weltenburger Akademie 1973. – *Schmitz, E.*: *Leistung und Loyalität*. Stuttgart 1978. – *Siebert, H.*: Erwachsenenbildung. Düsseldorf 1972. – *Siebert, H.*: Zur Theoriediskussion in der Erwachsenenbildung: Ideologischer Verschleiß und offene Aufgaben. In: *Schulenberg, W.* (Hrsg.): Reform in der Demokratie. Hamburg 1976.
*Gerwin Dahm/Rolf Gerhard/Gernot Graeßner/
 Albert Kommer/Volker Preuß*