Christine Karl / Horst Siebert

THEORIEBILDUNG IN DER ERWACHSENENBILDUNG, TEIL I

Vorbemerkung

Stimmt K. Mollenhauers Behauptung in der Einleitung zu H. Tietgens' neuem Band "Die Erwachsenenbildung": Leider "sind wir heute nicht wesentlich näher an einer solchen Theorie als vor 15 Jahren." (S. 8)? Sollten die Professionalisierung der Erwachsenenbildung, die Lehrstühle und Diplomstudien, die Forschungen und die Ziel- und Legitimationsdiskussion in den Einrichtungen und Verbänden, die Initiativen des AUE und der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE, Diskussionsforen wie das der Meltenburger Akademie ohne Folgen für die Theorie der Erwachsenenbildung geblieben sein? Wir wollen uns in diesem Report und in den folgenden Heften um eine Bestandsaufnahme der erwachsenenpädagogischen Theoriediskussion bemühen. Dabei sollen zunächst allgemeinere Fragen und Kriterien der Theoriebildung angesprochen werden. In Teil II sollen theoretische Fragestellungen und Positionen aus neueren Veröffentlichungen (z.B. Olbrich 1980, Kürzdörfer 1981, Pöggeler/Wolterhoff 1981) dargestellt und kritisiert werden.

Merkmale einer Theorie

Eine Theorie besteht aus logisch und systematisch zusammenhängenden, relativ allgemeingültigen Aussagen über einen Problem- und Wirklichkeitsbereich. Allgemeingültig sind diese Aussagen, insofern sie nicht Einzelfälle und Oberflächenerscheinungen beschreiben, sondern Gesetzmäßigkeiten, Strukturen und Prinzipien des Gegenstands erfassen. Diese Allgemeingültigkeit ist jedoch nur

relativ, da nicht nur der Gegenstand Erwachsenenbildung, sondern auch die Theoriebildung selbst von konkreten historisch-gesellschaftlichen Bedingungen geprägt wird, so daß eine Theorie nicht "zeitlos" ist. Zwar muß die Theorie von den Besonderheiten und den situativen Faktoren der Alltagspraxis abstrahieren, aber sie darf nicht so formal sein, daß sie nichts mehr aussagt und wegen ihrer Inhaltsneutralität nicht mehr zu widerlegen ist. Aussagen wie "Erwachsene lernen anders als Kinder" und "Erwachsenenbildung ist ein Teil des Gesellschaftssystems" sind fast schon wieder nichtssagend. Theoretische Aussagen über die Wirklichkeit der Erwachsenenbildung müssen empirisch gehaltvoll und überprüfbar sein, sonst sind sie spekulativ oder banal. Deshalb kann die Theoriebildung auf empirische Forschung nicht verzichten.
Theorie ist immer die Theorie einer Wirklichkeit, in unserem Fall der realen, historisch gewordenen Erwachsenenbildung. Wer sich zu diesem Bildungsbereich theoretisch äußert, muß ihn mit seiner Geschichte und in all seiner Vielfalt genau kennen - eine Forderung, die offenbar nicht selbstverständlich ist. Allerdings erschöpft sich die Theorie nicht in der Abbildung und Legitimation des status quo und auch nicht in Handlungsanweisungen für die Praxis. Die Theorie macht auch die ungenutzten Möglichkeiten, die versäumten Alternativen, die realen Utopien sichtbar. Deshalb muß sie die Bildungswirklichkeit immer wieder infrage stellen.
Wünschenswert ist eine historische Betrachtungsweise, die das Mögliche als eine Realität aufweist. Eine theoretische Perspektive kann gerade dann besonders praxisrelevant sein, wenn sie über das hier und heute Bestehende hinausweist. Praxisfern ist diese Theorie nur dann, wenn sie alle Realisierungsbedingungen für Innovationen ausklammert und somit naiv bleibt.

Eine Theorie benötigt nicht nur einen Gegenstand, sondern auch eine Zielperspektive und eine Problemstellung. Eine solche zentrale Fragestellung könnte sein: Wie können Bildungsprozesse

bei Erwachsenen gefördert werden, die eine Persönlichkeitsentfaltung und einen gesellschaftlichen Fortschritt unterstützen?

Die theoretische Bearbeitung dieses Problems erfordert mehrere Schritte und Ebenen. Zunächst sind kategoriale Klärungen erforderlich: Schlüsselbegriffe wie Motivation, Lernen, Bildung müssen für die Erwachsenenbildung unter den gegenwärtigen soziokulturellen und sozioökonomischen Bedingungen (neu?) definiert werden. Damit verbunden müssen die Begründungen und normativen Ziele der Erwachsenenbildung wissenschaftlich diskutiert werden. Dieses Legitimationsproblem kann nicht mehr - im Sinne einer Postulatpädagogik - gutgemeint dezionistisch gelöst werden. Es hat sich gezeigt, daß die Welt nicht durch blauäugige pädagogische Absichten verändert wird. Notwendig sind ideologiekritische Untersuchungen zu den Funktionen der Erwachsenenbildung für Individuum und Gesellschaft.
Eine nicht zu unterschätzende Grundlage jeder Theorie sind exakte Beschreibungen. Viele angeblich theoretische Aussagen über die Bildungswirklichkeit sind subjektive Impressionen und Vermutungen. Wie Erwachsene lernen und wie in der Erwachsenenbildung gelehrt wird, ist weitgehend unbekannt. Die Dokumentation der Bildungsarbeit konzentriert sich auf Statistiken, Teilnehmerzahlen, Arbeitspläne, finanzielle Ausgaben u.ä., Lehr-/Lernsituationen sind nur selten intersubjektiv nachprüfbar dokumentiert worden.
Die Bestandsaufnahmen erfordern Erklärungen und Ursache-Wirkung-Analysen. Warum denken, lernen und sprechen Industriearbeiterinnen anders als Pädagogen? Bei diesen Erklärungsversuchen kann und muß die Erwachsenenbildungstheorie auf die Wissensbestände ihrer Bezugswissenschaften - der Psychologie, Soziologie, Soziolinguistik, Sozialisationsforschung usw. - zurückgreifen. Aber hier liegt eine besondere Schwierigkeit erwachsenenpädagogischer Theoriebildung: Diese Theorie kann sich nicht willkürlich aller möglichen sozialwissenschaftlichen Erklärungskonzepte bedienen - von der Systemtheorie über Skinnersche

Verstärkungsmodelle bis zur marxistischen Politökonomie -, sie kann die Nachbarwissenschaften nicht als Steinbruch mißbrauchen. Die sozialwissenschaftlichen Modelle und Begriffe (z.B. Lernen und Motivation) müssen dem erwachsenenpädagogischen Erkenntnisinteresse angemessen sein. Forschungsergebnisse und Begriffe der Nachbardisziplinen müssen aus erwachsenenpädagogischer Sicht "re-interpretiert", d.h. neu zugeordnet, gewichtet und bewertet werden: Wenn es um die Bildung eines Menschen geht, erhalten Motivierungstechniken eine andere Funktion als wenn nur eine instrumentelle Qualifizierung beabsichtigt ist. Deshalb muß eine Theorie der Erwachsenenbildung eine Begründung ihrer wissenschaftstheoretischen und anthropologischen Prämissen enthalten.
Eine Theorie der Erwachsenenbildung sollte Handlungsorientierungen aufzeigen. Sie kann sich nicht mit einer Kritik und Problematisierung der bestehenden Verhältnisse begnügen, sondern muß neue Lösungswege erforschen. Allerdings darf dieser pragmatische Anwendungsschritt nicht vor der Zieldiskussion und vor der Analyse erfolgen, wenn voreilige Handlungsanweisungen vermieden werden sollen. Auch besteht die Praxisrelevanz einer Theorie nicht nur in ihren strategischen und organisatorischen Anwendungen, sondern mindestens ebensosehr in der Klärung ihrer Grundlagen. Die Fülle der punktuellen Modellversuche und Projekte in der Erwachsenenbildung der letzten Jahre haben in dieser Hinsicht nur geringe Fortschritte erbracht.

Mit dieser Unterscheidung mehrerer Dimensionen der Theoriebildung sind auch die Fragestellungen der Erwachsenenbildungstheorie angedeutet.

Erkenntnis und Interesse

J. Habermas' Buch über "Erkenntnis und Interesse", aber auch T.S. Kuhns Veröffentlichung über den Paradigmenwechsel in der

Wissenschaft haben darauf aufmerksam gemacht, daß die Theoriebildung eine Metaebene der Selbstreflexion erfordert, in der sich die Theoretiker ihrer Erkenntnismöglichkeiten und -grenzen und ihres Verständnisses von Wirklichkeit vergewissern. Es geht also in einem ersten Schritt noch nicht um forschungsmethodologische Fragen, sondern um ontologische Fragen (Was ist Wirklichkeit? Existiert diese Wirklichkeit auch ohne uns?) und um erkenntnisphilosophische Fragen (In welchem Verhältnis steht das erkennende Subjekt zu dem Erkenntnisobjekt? Was ist Wahrheit?)

Die beiden Pole "normatives Paradigma" und "interpretatives Paradigma" verweisen nicht nur auf unterschiedliche Forschungsinstrumente und didaktisch-methodische Konsequenzen für die Bildungsarbeit, sondern auch auf verschiedene Auffassungen von Mensch und Welt. Bei H. Tietgens z.B. prägt das Bewußtsein das Sein: "Es ist darauf zu reflektieren, daß gesellschaftliche Wirklichkeit existent ist im Modus ihrer menschlichen Deutung." (Tietgens 1981, S. 91) Daraus resultiert für die didaktische Theorie, daß die Lernsituation als eine Verständigung über unterschiedliche Deutungen und als Differenzierung von Deutungsmustern interpretiert wird und weniger eine Veranstaltung ist, in der "richtige Erkenntnisse" und Wahrheiten vermittelt und erarbeitet werden. Auch der didaktische Ansatz ist eher pluralistisch.

Wissenschaftsmethodologisch beinhaltet dieses erkenntnistheoretische Konzept eine Bevorzugung kommunikativer, normativer, qualitativer Forschungsverfahren, mit denen weniger eindeutige Ursache-Wirkung-Zusammenhänge erfaßt als vielmehr Sinnverständigungsprozesse dokumentiert werden.
Im Unterschied dazu ein Beispiel für ein normatives Paradigma: "Die marxistisch-leninistische Erkenntnistheorie geht davon aus, daß es eine vom Erleben oder Bewußtsein des Menschen unabhängige Außenwelt gibt. Diese bezeichnen wir mit den Begriffen 'objektive Realität' bzw. 'Materie'." (Harke 1971, S. 28) Diese Realität existiert also unabhängig von subjektiven Deutungen, sie ist durch eine materialistische Wissenschaft objektiv erkennbar.

Der Lernprozeß auf Seiten des Subjekts besteht in der psychischen "Widerspiegelung" dieser Wirklichkeit und damit in der "Aneignung" des Seins. Diese Widerspiegelung wird zwar subjektiv "gebrochen" und führt oft zu verzerrten Abbildern. Solche "Brechungen" ändern aber nichts daran, daß sich richtige Einsichten prinzipiell von falschen unterscheiden lassen.
Didaktisch ergibt sich aus diesem Ansatz eine Bevorzugung geschlossener Curricula. Die Vermittlung materialistischer Wissenschaftserkenntnisse erfordert eher ein rezeptives als ein entdeckendes Lernen. In der Forschung dominiert die Didaktisierung der Lerninhalte gegenüber einer Untersuchung z.B. gruppendynamischer Prozesse.
Diese wenigen Hinweise sollten auf die (notwendige) Kongruenz von Erkenntnistheorie, Didaktik und Wissenschaftsmethodologie aufmerksam machen. Außerdem sollte damit angedeutet werden, daß eine Theorie der Erwachsenenbildung nicht nur anthropologische und gesellschaftstheoretische Implikationen thematisieren muß, sondern auch ihre erkenntnistheoretischen Prämissen offenlegen muß.

Gleichzeitig muß bei der Theoriebildung das Spannungsverhältnis zwischen dem wissenschaftlichen Paradigma und den konkreten Gesellschaftsverhältnissen reflektiert werden. Auch hierzu ein Beispiel: Seit einem Jahrzehnt wird die Vergesellschaftung der Erwachsenenbildung beschleunigt. Dieser Bildungsbereich erfüllt wachsende gesellschaftliche Funktionen, Weiterbildung ist nicht mehr nur Privatsache des einzelnen. Unterstützung und Kontrolle der Erwachsenenbildung durch Staat, Wirtschaft und gesellschaftliche Organisationen nehmen zu, die Bildungsangebote werden funktionalisiert.
Diese Entwicklung läßt sich wissenschaftlich-theoretisch nicht mehr idealistisch-geisteswissenschaftlich begreifen; die Vergesellschaftung der Bildungspraxis erfordert eine sozialwissenschaftliche Theorie (vgl. Weymann 1980 und in diesem Heft, vgl. auch Report Nr. 7, S. 5ff).
Solche sozialwissenschaftlichen Analysen belegen u.E. auch am deutlichsten den Fortschritt der erwachsenenpädagogischen Theoriebildung in den 70er Jahren.

Aber diese sozialwissenschaftliche Theorie darf die Bildungswirklichkeit nicht nur erklären, sie muß die Funktionalisierung der Erwachsenenbildung auch kritisch bewerten. Auch eine sozialwissenschaftliche Theorie muß sich ihrer Geschichte vergewissern und z.B. den Verzicht auf einen Begriff wie Bildung begründen und u.U. rückgängig machen.
In diesem Zusammenhang ist auch der Stellenwert der Teilnehmerorientierung theoretisch zu klären. Handelt es sich hier um eine Renaissance des idealistisch-individualistischen Konzepts früherer Jahre, um eine "Gegensteuerung" gegen Vergesellschaftungstendenzen oder um eine neue Stufe der Instrumentalisierung von Erwachsenenbildung? Theoretisch bleibt zu klären, welche Chancen, aber auch welche Gefahren der Subjektivierung und der erkenntnistheoretischen Relativierung dieser Ansatz enthält.
Die Theorie der Erwachsenenbildung ist insofern eine Handlungstheorie und ihre Wissenschaftsdisziplin eine Handlungswissenschaft, als ihr Gegenstand in jedem Fall die Bildungspraxis ist. - Dabei darf die Praxisrelevanz aber nicht nur nach ihrem "technisch verwertbaren" oder strategischen Handlungswissen bemessen werden. Die beste Praxishilfe ist manchmal eine Theorie, die die Grundlagen ihres Praxisfeldes klärt und in kritischer Distanz zu dem Bestehenden neue Perspektiven aufzeigt. Andererseits müssen Wissenschaft und Theoriebildung auch die Fragen bearbeiten, die sich in der Alltagspraxis stellen.

Fragen der Bildungspraxis

Neben der logisch-systematischen Bestimmung der Merkmale und Aufgaben von Theorie im allgemeinen und von Erwachsenenbildungstheorie im besonderen sowie der Reflexion der Bedingungen und der Art und Weise von Theoriebildung läßt sich der Gegenstand von Erwachsenenbildungstheorie phänomenologisch beschreiben, und es lassen sich daraus Fragestellungen für die Theoriebildung ableiten.

Wie präsentiert sich Erwachsenenbildung auf der Erscheinungsebene? Bei genauerer Beobachtung läßt sich feststellen:

- Zunächst, so banal dies klingen mag: Erwachsenenbildung findet in vielfältigen, nicht nur institutionalisierten Formen statt. Was ist Erwachsenenbildung? Warum findet sie statt? Auf welchem sozialen, politischen, ökonomischen, philosophischen Hintergrund ist sie entstanden, und unter welchen Einflüssen hat sie sich wie weiterentwickelt? Wie wird jeweils ihre Autonomie bzw. gesellschaftliche Abhängigkeit eingeschätzt? Wie werden ihre jeweiligen gesellschaftlichen Existenzfragen interpretiert? Welche praktische Bedeutung haben ihre Schlüsselbegriffe wie Bildung, Lernen, Erwachsener, Teilnehmerorientierung...?

- Es gibt verschiedene Institutionen, deren erklärte Aufgabe die Erwachsenenbildung ist, wobei die einzelnen Institutionen unterschiedliche Ziele verfolgen. Welches sind die Entstehungs- und Entwicklungsbedingungen dieser Institutionen, wie begründen sie die Notwendigkeit von Erwachsenenbildung und wie ihre spezifischen Ziele? Werden diese Ziele in der konkreten Bildungsarbeit realisiert?

- Die einzelnen Institutionen wenden sich mit ihrem Bildungsangebot entweder an alle Erwachsenen oder an bestimmte Gruppen. Wieweit werden diese Adressaten erreicht und wie wird ihre Auswahl - bzw. Nicht-Auswahl - begründet?

- Viele Adressaten ihrerseits nehmen diese Angebote überhaupt nicht wahr oder, sofern sie es tun, mit sehr unterschiedlichen Motiven, Erwartungen, Verwertungshoffnungen, Lernvoraussetzungen und Lerngewohnheiten. Wie reagieren die Institutionen auf diese Unterschiede, und wie werden diese anthropologisch, lern-, motivations-, sozialpsychologisch und soziologisch erklärt? Welche Faktoren beeinflussen zudem mit fördernder oder blockierender Wirkung den Lernprozeß?

- Die haupt- und nebenberuflichen Mitarbeiter stehen zwischen Institutionen und Adressaten. Welche Qualifikationsanforderungen werden - auch im Hinblick auf die Ziele der jeweiligen Einrichtungen - an sie gestellt, und wer vermittelt diese Qualifikationen?

- Nicht jede Einrichtung bietet das gesamte Spektrum möglicher Inhalte von Erwachsenenbildung an. Wie kommt die Auswahl von Inhalten zustande, und in welcher Weise schlagen sich weltanschauliche u.a. Vorentscheidungen in der didaktisch-methodischen Aufbereitung und der konkreten Auseinandersetzung mit Inhalten nieder?

- In den Angeboten werden häufig relativ zeitunabhängige Themen ebenso aufgegriffen wie gesellschaftliche aktuelle Probleme. Welchen Einfluß hat darauf der artikulierte oder vermutete gesellschaftliche oder individuelle Qualifizierungs- bzw. Bildungsbedarf? Wieweit decken sich die mit bestimmten Angeboten angestrebten Ziele mit der erreichten Wirkung?

- Welche Inhalte mit welchem Umfang angeboten werden können, ist nicht zuletzt von den materiellen Bedingungen abhängig. In welcher Weise beeinflussen kommunale und staatliche Förderungsbestimmungen die Angebots- und damit indirekt die Teilnehmerstruktur? Welche expliziten und impliziten Ziele verfolgen die einzelnen Erwachsenenbildungsgesetze?

- Schließlich - und nicht zuletzt - betonen politische Parteien und Kirchen, Gewerkschaften und Arbeitgeberverbände - um nur einige zu nennen - die gesellschaftliche und individuelle Notwendigkeit lebenslangen Lernens. Welchen Stellenwert haben solche programmatischen Erklärungen, auf welche Ziele sind sie gerichtet, welchen Einfluß haben sie auf die konkrete Bildungsarbeit der Erwachsenenbildungseinrichtungen?

Faßt man diese Beobachtungen und Fragestellungen zusammen so sollte u.E. eine Erwachsenenbildungstheorie beschreibend, analysierend,

ideologiekritisch und perspektivisch Aussagen zu folgenden Problembereichen machen:

- Zu den historischen, gesellschaftlichen, ökonomischen und politischen Bedingungen sowie den gesellschaftlichen Aufgaben und Funktionen von Erwachsenenbildung;
- zur Struktur von Erwachsenenbildungseinrichtungen, zu ihrem Selbstverständnis, ihren Zielen und ihrem Verhältnis zueinander;
- zu den anthropologischen und psychologischen Bedingungen und den daraus zu entwickelnden Zielen von Erwachsenenbildung;
- zu den aus diesen Faktoren sich ergebenden didaktischen Konsequenzen im weitesten Sinne und
- zu den Qualifikationsanforderungen an die Mitarbeiter der Erwachsenenbildung und ihrer beruflichen Identität.

Außerdem ist der Bildungsbegriff zu klären, auf den trotz der Priorität von Begriffen wie "Lernen" oder "Qualifikation" nicht verzichtet wird und der in jüngster Zeit wieder an Bedeutung zu gewinnen scheint.

Die meisten dieser Fragen lassen sich nicht ohne umfangreiche empirische Forschungen beantworten. In vielen Fällen sind auch historische und vergleichende Untersuchungen hilfreich. Dennoch sind Theorie und Forschung nicht identisch. Aufgrund theoretischer Reflexionen werden Fragestellungen für die Forschung entdeckt und begründet. Und außerdem ist eine reflexive Metaebene erforderlich, auf der sich die Theorie ihrer Bedingungen, ihrer Grundlagen und ihres Geltungsanspruchs vergewissert. Die Theorie liefert somit einen Interpretationsrahmen für wissenschaftliche Untersuchungen. Andererseits kann eine wissenschaftliche Theoriebildung auf empirische und historische Forschungen nicht verzichten, und es wird in Teil II zu überprüfen sein, wieviel Forschungsergebnisse in den Theoriebeiträgen der Erwachsenenbildung verarbeitet wurden (Die ebensowichtige Frage, wieviel Theorie in den empirischen Untersuchungen der Erwachsenenbildung enthalten ist, muß an dieser Stelle ausgeklammert bleiben). Auf jeden Fall muß die Erwachsenenbildungstheorie klären, was Forschung ist und welche Merkmale für Forschung unverzichtbar sind. Dies erscheint umso notwendiger, als - gefördert durch die Diskussion über Hand-

lungsforschung - der Forschungsbegriff großzügig und oft inflationär gehandhabt wird.

Etappen der Theoriebildung

Eine Theorie der Erwachsenenbildung muß Kriterien der Wissenschaftlichkeit erfüllen; aber wissenschaftliches Denken ist keineswegs ein Privileg von Mitarbeitern einer Hochschule. So gibt es Theorieansätze, solange es eine organisierte Erwachsenenbildung gibt und lange bevor Erwachsenenbildung als Wissenschaftsdisziplin etabliert wurde. Wir wollen in einem der folgenden Reporthefte versuchen, die berufspraktischen Alltagstheorien der "Erwachsenenbildner" darzustellen. Auch der DVV-Tag im November 1981 ließ ein verstärktes theoretisches Interesse der Volkshochschulmitarbeiter erkennen.
Die zahlreichen historischen Quellensammlungen sind gleichfalls eine Fundgrube für theoretische Reflexion. Ein ahistorischer Theorieansatz kann auch in systematischer Hinsicht nicht befriedigen. Ein Theorieversuch heute muß sich an diese historischen Wissensbestände erinnern und eine geschichtliche Tradition fortführen. Deshalb sei auf einige theoretisch ergiebige Dokumentenbände hingewiesen:

Horst Dräger: Volksbildung in Deutschland im 19. Jahrhundert. Braunschweig 1979 (mit weitgehend unbekannten Dokumenten über bürgerliche Lesegesellschaften auch aus dem 18. Jahrhundert.).

Joachim H. Knoll, Klaus Künzel: Von der Nationalerziehung zur Weiterbildung. Köln 1980 (mit interessanten Lexikonartikeln aus dem 19. und 20. Jahrhundert).

Hildegard Feidel-Mertz: Zur Geschichte der Arbeiterbildung. Bad Heilbrunn 1968 (mit "Klassikern" der bürgerlichen, christlichen und sozialistischen Arbeiterbildung).

Josef Olbrich: Arbeiterbildung in der Weimarer Zeit. Braunschweig 1977 (mit Texten zur Arbeiterbildung in Volkshochschulen, Gewerkschaften und Marxistischen Arbeiterschulen).

Hans Tietgens: Erwachsenenbildung zwischen Romantik und Aufklärung. Göttingen 1969 (mit Texten der verschiedenen Richtungen der Weimarer Volksbildung).

Jürgen Hennigsen: Die Neue Richtung in der Weimarer Zeit. Stuttgart 1960 (Texte vor allem von Mitgliedern des Hohenrodter Bundes).

Helmut Keim, Dietrich Urbach: Volksbildung in Deutschland 1933-1945 (neben bildungspolitischen Dokumenten auch ideologische Beiträge zur nationalsozialistischen Volksbildung).

Hans Tietgens: Bilanz und Perspektive. Braunschweig 1968 (Beiträge insbesondere zum Selbstverständnis der Volkshochschulen seit 1946).

Die theoretische Diskussion der Erwachsenenbildung im 19. bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts ging überwiegend aus der bildungspraktischen und bildungspolitischen Arbeit hervor. Es gab kaum eine Arbeitsteilung zwischen "Theoretikern" und "Praktikern" der Erwachsenenbildung. Außerdem war die bildungstheoretische Reflexion - insbesondere innerhalb der Arbeiterbewegung - oft untrennbar mit politischen Auseinandersetzungen verknüpft. So ist auch die damalige Theorie nicht distanziert, sondern engagiert und handlungsorientiert und die Autoren identifizieren sich zumeist einschränkungslos mit "ihrer" Institution. Der Einfluß der Hochschulen und der Wissenschaften auf diese Theoriediskussion ist gering. Die Theoriebildung wird befruchtet durch zahlreiche Richtungskämpfe: zwischen bürgerlicher und proletarischer Bildungsarbeit, zwischen reformerischen und revolutionären Positionen innerhalb der Arbeiterbildung, zwischen "alter" und "neuer" Richtung in der Weimarer Volksbildung, zwischen der Leipziger und der Berliner Volkshochschulkonzeption...

Haben sich seit zwei Jahrzehnten diese Auseinandersetzungen auf die bildungspolitische Ebene - im Streit um die öffentlichen Mittel verschoben? Wurden in den vergangenen Jahren theoretische Kontroversen überwiegend publizistisch von "Theoretikern" und ohne Resonanz in der Bildungspraxis ausgetragen? Ist die Diskussion für und gegen O. Negts "exemplarisches Lernen" ein Gegenbeispiel? Zeichnet sich gegenwärtig eine "reflexive Wende" in der Praxis der Erwachsenenbildung ab?
Wenn es einen Fortschritt in der erwachsenenpädagogischen Diskussion seit 1970 gibt, dann sicherlich durch das verstärkte sozialwissenschaftliche Interesse an der Erwachsenenbildung. Bis in die 60er Jahre hinein haben die Theologie und die Philosophie die Theorie der

Erwachsenenbildung bereichert. Im Vordergrund stand die normative Frage nach der Begründung der Ziele und der Notwendigkeit der Erwachsenenbildung. Da die Erwachsenenbildung gesellschaftlich noch wenig anerkannt war, ist diese Priorität der Legitimationsfragen erklärlich. Trotz aller Unterschiede lassen sich die Theoretiker der geisteswissenschaftlich-idealistischen Richtung zuordnen: F. Borinski, F. Pöggeler, H.H. Groothoff, T. Ballauf u.a. Differenziert wird diese Theoriediskussion der Nachkriegszeit von K. Senzky dargestellt (in: Pöggeler, Wolterhoff, S. 142ff).
Die realistische Wende der Erwachsenenbildung Anfang der 60er Jahre beinhaltet nicht nur eine pragmatischere Aufgeschlossenheit der Bildungseinrichtungen gegenüber den Qualifikationsanforderungen der Arbeitswelt und den utilitaristischen Interessen der Bevölkerung, sondern auch eine theoretische Umorientierung vom Bildungsidealismus zur empirischen Erziehungswissenschaft. In der Nachfolge der großen Untersuchung von W. Strzelewicz, W. Schulenberg und H.D. Raapke wurden zahlreiche weitere bildungssoziologische und motivationspsychologische Forschungen über Weiterbildungsinteressen und -barrieren durchgeführt. Außerdem wurden die Ergebnisse der Lernpsychologie, der Bildungsökonomie und der Curriculumtheorie aufgearbeitet, und es wurden ausländische Erfahrungen ausgewertet. Die Theorie enthält jetzt mehr überprüfbare Angaben über die Teilnehmer und die Nichtteilnehmer, über das Angebot und die Defizite der Erwachsenenbildung. Diese Phase wurde geprägt von W. Strzelewicz, W. Schulenberg, H.D. Raapke, J.H. Knoll, H. Ruprecht, H. Tietgens, J. Weinberg u.a.

Die pragmatische Phase enthielt auch Impulse und Selbstzweifel, die zu ihrer Weiterentwicklung führten. Dennoch verstanden sich viele Vertreter der gesellschaftskritischen Phase seit Ende der 60er Jahre als Kritiker der "Realisten". In der theoretischen Diskussion dominierten politökonomische und gesamtgesellschaftliche Makroanalysen. Erwachsenenbildung erschien als abhängige Variable des Gesellschaftssystems; in der Theorie wurde die "Versozialwissenschaftlichung" der Erwachsenenpädagogik fortgesetzt; didaktisch-methodische Fragestellungen wurden vernach-

lässigt. Gleichzeitig verselbständigte sich die Theoriediskussion an den Hochschulen weitgehend gegenüber der Bildungspraxis. Die Formel von der Praxisferne der wissenschaftlichen Theorie fand mehr und mehr Gehör, zumal die Theorie sich kritisch mit der bestehenden Praxis auseinandersetzte. Einige Vertreter dieser Epoche: O. Negt, H. Feidel-Mertz, D. Axmacher, W. Markert, J. Dikau, B. Dieckmann, E. Schmitz u.a..

Die jüngste Phase seit Mitte der 70er Jahre kann als sozialanthropologisch und sozialpädagogisch bezeichnet werden. Die Hoffnungen auf weitreichende gesamtgesellschaftliche Veränderungen waren verflogen. Die Pädagogik wandte sich wieder dem überschaubaren Stadtteil, der Nachbarschaft, der Kleingruppe, dem "subjektiven Faktor", dem Alltag zu. Das kapitalismuskritische Vokabular geriet in Vergessenheit, eine Geschichtsbetrachtung "von unten", der Erfahrungsaustausch in der Zielgruppe und ein sozialpädagogisches Engagement wurden verstärkt. In der Theoriediskussion wurde eine Entschulung in Anlehnung an J. Illich und P. Freire favorisiert; Konzepte der Sozialisationstheorie, der Alltagssoziologie, der Biographie- und Lebensweltforschung wurden aufgearbeitet. Insgesamt erscheint diese Richtung in sich heterogener als frühere Phasen (oder trügt dieser Anschein wegen der geringeren zeitlichen Distanz?). So lassen sich eine eher marxistische und eine eher interaktionistische Variante unterscheiden. Mit Einschränkungen lassen sich dieser Phase zuordnen: W. Mader, A. Weymann, L.v.Werder, H. Dauber, H. Griese u.a.

Ein Zusammenhang dieser Theoriephasen mit gesellschaftlichen Entwicklungen ist unverkennbar: die wirtschaftliche Rezession und erhöhte Qualifikationsanforderungen in den 60er Jahren; verstärkte Reform- und Demokratisierungsbestrebungen zu Beginn der sozialliberalen Koalition; die staatlichen Bemühungen zur Integration von Problemgruppen wie Arbeitslose, Ausländer, Behinderte usw. Ende der 70er Jahre. Ebenso deutlich ist aber auch, daß sich die Theoriediskussion nicht monokausal auf Veränderungen der Produktionsverhältnisse zurückführen läßt. Anzumerken

ist ferner, daß sich diese Phasen weder exakt abgrenzen lassen, noch können Autoren oder Veröffentlichungen im Normalfall eindeutig einer dieser zugeordnet werden.
Diese Phaseneinteilung erfaßt nicht hinreichend die verbandsinternen Theoriedebatten - z.B. innerhalb der Kirche, der Gewerkschaften, der Volkshochschulen -, zumal solche Selbstverständnisdiskussionen sich oft nur in schwer zugänglicher "grauer" Literatur niederschlagen. Auch an den Hochschulen werden weitere Theorieansätze entfaltet, die gleichsam quer zu dieser Phaseneinteilung zu verorten sind. Dies gilt z.B. für die gruppenpädagogische Strömung mit einer langen Tradition (vgl. T. Brocher, G. Doerry u.a.) oder auch für systemtheoretisch beeinflußte Konzeptionen (z.B. J. Olbrich, K. Senzky, H. Gerl). Auch die berufspädagogischen Ansätze müssen gesondert berücksichtigt werden (z.B. D. Mertens, W. Volpert, A. Lipsmeier).

Zum Stand der Theoriediskussion

Die Theoriediskussion zur Erwachsenenbildung in der BRD ist besser als ihr Ruf. Im Vergleich zu den meist pragmatischen Veröffentlichungen des Auslands ist das gesellschaftstheoretische und sozialisationstheoretische Niveau in unserer erwachsenenpädagogischen Diskussion - nach unserem Eindruck - beachtlich. Diese Reflexion hat der Theorie vielfach den Vorwurf der Praxisferne eingehandelt. Dieser Vorwurf ist nur dann begründet, wenn von der Theorie primär ein unmittelbar verwertbares Lösungs- und Handlungswissen erwartet wird. Und er ist begründet, wenn die Wirklichkeit der institutionalisierten Erwachsenenbildung von den "Theoretikern" nicht sorgfältig genug zur Kenntnis genommen und analysiert wird.
Die "Versozialwissenschaftlichung" der Erwachsenenbildungstheorie - die der Vergesellschaftung der Bildungspraxis entspricht - beinhaltet zweifellos einen Erkenntnisfortschritt. Aber sie enthält auch eine Gefahr: mit dem Austausch von Kategorien und wissenschaftlichen Paradigmen gehen auch Fragestellungen und ein Problembewußtsein verloren. So wurde - aus guten Gründen - der idealistische

Persönlichkeits- und Bildungsbegriff von dem operationalisierbaren Rollen-, Lern- und Qualifikationsbegriff abgelöst. Heute, angesichts der Bedrohung der Menschheit durch Aufrüstung und Umweltzerstörung, ist die Frage nach einer verantwortlichen, handlungsorientierten Bildung aktueller denn je. Und in diesem Zusammenhang werden Beiträge wie die von T. Ballauf, H.H. Groothoff u.a. wieder interessant.
Das Übergewicht sozialwissenschaftlichen Denkens in der Erwachsenenbildungstheorie kann bewirken, daß kaum genug erwachsenenpädagogische Probleme formuliert werden. Nur wenn solche spezifischen Probleme vorhanden sind, ist eine eigene Theorie der Erwachsenenbildung nötig und möglich. Ansonsten bleibt Erwachsenenbildung Anhängsel und "Anwendungsfall" für Psychologie, Soziologie, Sozialisationsforschung usw. U.E. hat die Erwachsenenbildungstheorie vor allem die didaktische Frage nach dem Sinn und Inhalt des Lernens Erwachsener und der Unterstützung solcher Lern- und Bildungsprozesse zu stellen.
Ein Blick in die Erwachsenenbildungsliteratur zeigt zwar ein breites Spektrum von Theorieansätzen mit unterschiedlichen Zitationswelten der Autoren, aber es fehlen theoretisch anspruchsvolle Kontroversen - vielleicht mit Ausnahme der Negt-Diskussion. Zwar setzen sich vor allem dienstjüngere Autoren energisch von den - häufig verzerrt wahrgenommenen - Positionen der "etablierten" Kollegen ab, aber oft als Ritual und selten als weiterführende Kritik. Es fehlt eine Diskussion zwischen verschiedenen Theorieansätzen, in der die jeweils andere Position ernstgenommen und verstanden und erst dann kritisiert wird und in der man sich genau des geschichtlichen Wissensbestandes der Erwachsenenbildung vergewissert. Vieles, was heute zur Teilnehmerorientierung geschrieben wird, ist in den 20er Jahren schon überzeugender dargelegt worden.

Fortsetzung folgt