Zeitschrift für Erwachsenenbildung
in Deutschland

Hessische Blätter für Volksbildung

Das Verhältnis von Theorie und Praxis

1 | 2015

vhs Hessischer Volkshochschulverband

wbv

Hessische Blätter für Volksbildung 1/2015

Thema | Das Verhältnis von Theorie und Praxis

Editorial

Steffi Robak, Ingrid Schöll — **Das Verhältnis von Theorie und Praxis. Überlegungen zu einem Spannungsfeld und ein Plädoyer für neue Dialogstrukturen** — 3

Positionierungen, Verortungen und Problematisierungen

Peter Faulstich — **Reflexive Handlungsfähigkeit vermitteln – Aufgaben der Wissenschaft in der Erwachsenenbildung** — 8

Joachim Ludwig — **Zum Verhältnis von Wissenschaft und Erwachsenenbildung** — 17

Josef Schrader — **Tat und Rat in der Weiterbildung: Formen und Funktionen wissenschaftlicher Politikberatung im Wandel** — 27

Steffi Robak, Bernd Käpplinger — **Zum Trialog von Wissenschaft, Praxis und Politik: Eine essayistische Annäherung 60 Jahre nach der Hildesheim-Studie** — 46

Konkretisierungen

Walburga Katharina Freitag — **Praxis versus Theorie? Das Feld der Anrechnung beruflicher Kompetenzen und Erfahrungen auf Hochschulstudiengänge** — 56

Wolfgang Jütte, Markus Walber — **Wie finden Wissenschaft und Praxis der Weiterbildung zusammen? Kooperative Professionalisierungsprozesse aus relationaler Perspektive** — 67

Marion Fleige — **Theorie und Praxis der kulturellen Erwachsenenbildung und ihre Thematisierung im Forschungs- und Entwicklungszentrum am DIE** — 76

Service

Dokumentation — 84

Personalia — 102

Mitarbeiter/innen dieser Ausgabe — 104

Erwachsenenbildung" in den 1970er Jahren war diese in den 1990er Jahren vorschnell totgesagt worden um in den 2000er Jahren wieder aufzuerstehen. Einige Saurier haben die Wenden überlebt.

Ausgehend von einer „kritisch-pragmatistischen" Erwachsenenbildungswissenschaft wäre es völlig unangemessen, den Stellenwert von Wissenschaft auf die Produktion 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 Erziehungswissenschaft. Weinheim 2014

Faulstich, P./Grell, P.: Lernwiderstände aufdecken – Selbstbestimmtes Lernen stärken. Informationen 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 lebendig? 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. Frankfurt/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 Erwachsenenbildung. 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

Zum Verhältnis von Wissenschaft und Erwachsenenbildung

Joachim Ludwig

Zusammenfassung

Der Beitrag beschreibt Umgangsweisen der Erwachsenenbildung mit dem schwierigen Theorie-Praxis-Verhältnis und schlägt dafür ein Modell vor. Wissenschaftliches Wissen ist mit der Entwicklung der Erwachsenenbildung eng verbunden: als Popularisierung von Wissenschaft und als Basis für die Begründung als wissenschaftliche Disziplin. Diese Verknüpfung von Gewissheit und Fortschritt mit wissenschaftlichem Wissen wird jedoch zunehmend in Frage gestellt. Zum Verhältnis von wissenschaftlicher Theorie und gesellschaftlicher Praxis lassen sich heute verschiedene Modelle unterscheiden: mindestens ein Steuerungsmodell und ein Differenzmodell. Was Anwendung von wissenschaftlichem Wissen heute bedeuten kann wird mit Blick auf Bildungs- und Beratungsprozesse sowie für Professionalisierungsprozesse im Rahmen des Differenzmodells aufgezeigt.

1. Das Theorie-Praxis-Problem in der Erwachsenbildung

Erwachsenenbildung ist von ihrem Beginn an mit Wissenschaft aufs Engste verbunden. Die Vereine als frühe schriftlich dokumentierte Institutionalisierungsform der Erwachsenenbildung im 18. und 19. Jahrhundert widmeten sich der Bildung, Kunst und Wissenschaft. Ihr Ziel war die Welt- und Selbstverständigung im Kontext des Aufklärungsgedankens. Die Vereine und Gesellschaften fühlten sich allgemeinen ökonomischen, sozialen, gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Aufgaben verpflichtet (vgl. Olbrich 2001, S. 48). Der Wissenschaft kam die Funktion zu, sowohl die Persönlichkeit zu bilden als auch das berufliche ökonomische und soziale gesellschaftliche Leben zu verbessern. „Also bedeutete die Hinwendung zur Wissenschaft, die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Themen, einen Beitrag zur Selbstbildung des einzelnen und eine wichtige Voraussetzung zum gesellschaftlichen Fortschritt" (Olbrich 2001, S. 51).

Mit dem Aufklärungsgedanken und dem Bezug auf Wissenschaft steht die Erwachsenenbildung in der Dialektik der Aufklärung. Sie steht im Spannungsverhältnis von Emanzipation und gesellschaftlicher Funktion, von humanistischer Idee und

Humanressource (vgl. Pongratz 2003, S. 10 ff.). „Wissenschaftliches Wissen ist eine Antriebskraft geworden, auf die sich einerseits die technische Entwicklung und ein auf Effizienzsteigerung bedachtes Verwaltungshandeln stützen. Es umfasst aber zugleich auch die im Begriff der Aufklärung gefasste Chance, diese fremdbestimmte objektive Wirklichkeit verstehbar zu machen" (Schmitz 1984, S. 105). Wissenschaft kann weder dem einen noch dem anderen Pol Gewissheit anbieten. Insbesondere ökologische und technologische Probleme verweisen darauf, dass ein Mehr an Wissen immer zugleich mit einem Mehr an Nichtwissen einhergeht und so immer auch zum Problem wird. Darüber hinaus ist Wissen stark kontextabhängig und wird so in seiner Geltung eingeschränkt (vgl. Nassehi 2000) und in den jeweils anderen Verwendungskontexten kritisch hinterfragt.

Damit wird – nicht nur in der Erwachsenenbildung, sondern in allen gesellschaftlichen Bereichen – die Frage nach der gesellschaftlichen Legitimation der Wissenschaft aufgeworfen. Die sogenannten Praktiker, d. h. die in außerwissenschaftlichen Bereichen handelnden Menschen, verstehen Wissenschaftler oft als lebensfremde sogenannte Theoretiker, die in ihrem Elfenbeinturm sitzen und Fragen beantworten, die in der Praxis niemand stellt, d. h. für die gesellschaftliche Praxis irrelevant sind. Wissenschaftliche Theorien halten aus Sicht vieler Praktiker das Handeln nur auf und haben keinen wirklichen Ertrag für die „eigentliche konkrete" (Bildungs-)Praxis. Ihre Erkenntnisse wären zweitens sprachlich nur schwer vermittelbar und besäßen drittens ein Defizit an Handlungswissen und Lösungsstrategien (vgl. Bosch u. a. 2001, S. 203). Das Maß dieser Kritik sind Trainings und Schulungen, die verwendbares Handlungswissen vermitteln bzw. mit Blick auf das Wissenschaft-Praxis-Verhältnis die Arzt-Patienten-Beziehungen: Die Erwachsenenbildner und wissenschaftlichen Berater sollen wie Ärzte das Problem heilen, stellvertretend für den Patienten.

Aufgeworfen wird hier das Transferproblem. Wissenschaftliche Theorien lassen sich in Beratungs- und Bildungsprozessen nicht unmittelbar auf Praxisprobleme anwenden, weil sie Zusammenhänge erklären und verstehbar machen, aber regelmäßig kein Handlungswissen erzeugen und „Wie-Fragen" klären. Handlungswissen ist aber die Erwartung der sogenannten „Praktiker": Wissenschaft, gedacht als eine bessere Praxis, soll Praxis anleiten. Die Praxis des Alltags und die theoretische Praxis der Wissenschaft passen aber nicht unmittelbar zusammen. Besonders deutlich wird das Problem in den Klagen Studierender: „Also ich habe das gemerkt auch im Praktikum. Man kommt in die Schule und weiß eigentlich gar nichts. Man hat eine Menge Theorien irgendwie im Kopf. Und kann keine davon anwenden (Kristina)" (Scharlau/Wiescholek 2013, S. 213). Nicht nur unter Lehramtsstudierenden ist unklar was Theorien können und was Praxisbezug bedeutet. Auch die Hochschullehrenden interpretieren Praxisbezug sehr unterschiedlich. Dabei wird im Kontext der gegenwärtigen hochschuldidaktischen Diskurse unter Bologna-Bedingungen die Gefahr gesehen, dass der Praxisbezug akademischer Lehre kurzschlüssig als Beschäftigungsfähigkeit umgedeutet wird. Andererseits wird aber auch die Gefahr beschworen, dass Lehre in selbstreferentiellen theoretischen Reflexionen und der Rezeption kleinteiliger Untersuchungen stecken bleibt. Geklagt wird aller Orten und die Klagen lassen sich eher als Versuch lesen, sich zurechtzufinden im Verhältnis von Theorie und Praxis.

2. Modelle des Theorie-Praxis-Verhältnisses

Es lassen sich in wissenschaftstheoretischer Hinsicht vereinfachend (vgl. differenzierter Benner 1987) zwei Modelle unterscheiden, die das Theorie-Praxis-Verhältnis beschreiben: das Einheitsmodell und das Differenzmodell.

Das Theorie-Praxis-Verhältnis als Einheitsmodell

Das Einheitsmodell verbindet Theorie und Praxis zu einer Einheit, die von der Wissenschaft aus gedacht wird. Tietgens bezeichnet dieses Modell deshalb kritisch als „Einbahnstraße von der Wissenschaft zur Praxis" (1990, S. 7). In diesem Modell dominieren die wissenschaftlichen Rationalitätskriterien. Abweichungen – und alltägliches Wissen stellt hier eine Abweichung dar – gelten als defizitär. Wissenschaft wird als Handlungsrezeptur verstanden. Die Praxis soll die wissenschaftliche Theorie realisieren, die damit zu einer Technik abgewertet wird (vgl. Bollnow 1978, S. 155). Die Technik vereint prognostisches Wissen und dessen Anwendung (vgl. Benner 1978, S. 14). Das Einheitsmodell ist ein Steuerungsmodell. Wissenschaftstheoretisch steht dafür der kritische Rationalismus, der das Ziel verfolgt, Wirklichkeit im Interesse einer optimalen Mittelwahl für instrumentelles Handeln verfügbar zu machen (vgl. Benner 1978, S. 17). Um methodisch die Kontrollierbarkeit der Rahmenbedingungen zu erhöhen werden die Ausgangsbedingungen immer weiter spezifiziert. In der Folge lässt die theoretische und gesellschaftlich-praktische Relevanz von Untersuchungsergebnissen nach. Die Kritik der Praxis lautet dann: „Wir können damit wenig anfangen. Es muss spezifischer und zugleich komplexer sein". Beides gleichzeitig kann das Einheitsmodell jedoch nicht leisten.

Dabei gehört es durchaus zum Anspruch des Einheitsmodells, Subjektivität antizipierbar und steuerbar zu machen (Schmitz 1984, S. 96; Faulstich 2008, S. 20). Das kognitionswissenschaftliche Modell von Kompetenz im Anschluss an Weinert (2002, S. 27 f.), das auch in der Erwachsenenbildung starke Resonanz findet, verfolgt die Denkfigur „Können als Wissensanwendung" (Neuweg 2011, S. 33). In diesem Kompetenzverständnis verschwindet die Kontingenz sozialer Situationen. Das als kompetent geltende Subjekt hat die soziale Situation mit seinem Wissen weniger zu bedenken und zu reflektieren – Zaudern gilt als inkompetent – als vielmehr entlang von Standards zu bewältigen und zu kontrollieren (vgl. Gunia 2012, S. 8).

Das Theorie-Praxis-Verhältnis als Differenzmodell

Das Theorie-Praxis-Verhältnis als Differenzmodell umfasst einen weiten Theoriebegriff. Dazu gehören nicht nur wissenschaftliche Theorien, sondern auch alltägliche Vorstellungen und Erklärungen. Das Theorie-Praxis-Verhältnis ist so gesehen ein Theorie-Theorie-Verhältnis, das von unterschiedlichen Rationalitäten in wissenschaftlichen und praktischen Theorien ausgeht. Die sog. „Praktiker" gibt es in diesem Sinne nicht, denn auch sie verwenden Theorien, alltägliche Theorien, die sie ihrem Handeln begründend unterlegen. Die erkenntnisleitenden Interessen beider Seiten

differieren aber grundsätzlich: während Forscher die methodisch abgesicherte Entwicklung von Theorien zum Ziel haben, geht es Praktikern um ein Know-how, ein Handlungswissen, das es erlaubt, Aufgaben erfolgreich zu lösen (vgl. Groothoff 1988, S. 28; Siebert 2004, S. 15). Wissenschaft ist vom Entscheidungsdruck der Alltagspraxis relativ entlastet, sie nimmt eine kritische Haltung zur Welt ein und prüft die Geltung von Aussagen. Alltagspraxis und die dort relevanten Konzepte stehen unter Entscheidungsdruck und sind daran interessiert, Krisen zu überwinden. Während Geltungsüberprüfungen Offenheit und Vagheit des Wissens erfordern, also Krisen als Normalfall betrachten, um Erklärungsmodelle auch verändern zu können, erwartet Alltagspraxis gesichertes Wissen, um Handlungskonsequenzen abschätzen zu können. In Deutungsmustern oder im Habitus wird dieses alltägliche Wissen sehr stabil eingelagert. Wird es im Zuge von Krisen irritiert, dann besteht seitens der „Praktiker" die Erwartung, dass es mit neuem verlässlichen Wissen in Bildungs- und Beratungsprozessen schnell ersetzt werden kann. Erfolgt dies nicht und werden stattdessen umfängliche Geltungsüberprüfungen des bestehenden Wissens (z. B. in Beratungsprozessen) verlangt, wird das von den Betroffenen oft als Zumutung empfunden.

Beck/Bonß verweisen mit ihrer Untersuchung auf die Eigenverantwortlichkeit der Praxis im Sinne einer Transformation und eigensinnigen Reinterpretation/Verwendung wissenschaftlichen Wissens durch die Praxis. Wissenschaft und Praxis stellen eigensinnige Aktionsfelder dar, deren Beziehung durch Interpretation und Reinterpretation charakterisiert ist (Beck/Bonß 1989, S. 9). Damit Theorien als wissenschaftliches Wissen in der Gesellschaft Geltung erhalten, müssen sie sich von der Praxis mit eigenen Rationalitätskriterien abgrenzen. Umgekehrt kann sich Praxis wissenschaftliches Wissen nur dann zu Eigen machen, wenn sie das Wissen seiner wissenschaftlichen Identität entkleidet und praktisch wendet (a. a. O., S. 11).

Betrachtet man das Geltungsproblem wissenschaftlichen Wissens, dann sind die Grenzen der Sozialwissenschaften gegenüber der Praxis nicht allein als „kognitive", sondern auch als gesellschaftlich induzierte Schließungen zu betrachten. Wissenschaft, und speziell auch die Sozialwissenschaften haben sich nicht als Theorie von „der" Praxis abgegrenzt, sondern als eine Praxis eigener Art von anderen Praxisfeldern (Bosch u. a. 2001, 208). Wissenschaftliches Arbeiten „ist nicht zu trennen von der Suche nach Anerkennung und dem Wunsch, sich einen Namen zu machen; technisches Können und wissenschaftliches Erkennen dienen gleichzeitig der Akkumulation symbolischen Kapitals; geistige Konflikte sind immer auch Konflikte um die Macht, rationaler Streit ist das Ringen wissenschaftlicher Rivalen und so fort." (Bourdieu 2001, S. 140). Diese soziale Funktion von Wissenschaft ist weitgehend dunkel geblieben (vgl. Faulstich 2008, S. 11). Das Theorie-Praxis-Verhältnis ist so gesehen auch Ausdruck der Vergesellschaftung wissenschaftlichen Arbeitens. Folgt man dieser Position, „dann geht es schon längst nicht mehr um ein einfaches Verhältnis von Wirklichkeit und Wahrnehmung, von Praxis und Theorie, auch nicht mehr nur um die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit, sondern um die gesellschaftliche Konstruktion der Wahrnehmung und Emotionalität" (Mader 1996, S. 215).

Vor diesem Hintergrund kann wissenschaftliches Wissen nur ein Hilfsmittel für das eigensinnige Verstehen von Welt sein, nicht die Deutung selbst (vgl. Thomssen

1993, S. 109). Wissenschaftliche Theorien sind so gesehen ein Interpretationsangebot. Sie sind kontextabhängig, gehorchen spezifischen Rationalitätskriterien und sind deshalb nie die Praxis selbst. Wissenschaftlich-theoretisches Wissen bezieht sich vielmehr in einer spezifischen historisch-gesellschaftlichen Weise auf Praxis. Pädagogisches Professionswissen nutzt das Wissen der erziehungswissenschaftlichen Disziplin, um andere und weiterreichende Interpretationen von Welt zu erzeugen als dies dem Alltagswissen möglich ist.

3. Umgangsweisen der Erwachsenenbildung mit Wissenschaft und wissenschaftlichem Wissen

Das Differenzmodell des Wissens hat Konsequenzen für Bildungs- und Beratungsprozesse. Allein der Verweis auf die *logische Differenz* zwischen Alltags- und Wissenschaftswissen macht deutlich, dass von der Vorstellung eines „Transfers" wissenschaftlichen Wissens in den Alltag hinein Abschied zu nehmen ist (vgl. Wittpoth 1993, S. 116). Wissenschaft bietet kein höherwertigeres Wissen, sondern ein anderes Wissen an. Daraus resultieren wechselseitige Verständigungsprozesse zwischen alltäglichem und wissenschaftlichem Wissen (vgl. Nuissl 2010, S. 286) in Bildungs- und Beratungsprozessen und keine Einbahnstraße von der Wissenschaft in den Alltag. Aus den daraus resultierenden spezifischen Anforderungen an Bildungs- und Beratungsprozesse ergeben sich weiterhin Anforderungen an die Professionalisierung pädagogisch Handelnder.

Wissenschaftliche Theorien in Bildungs- und Beratungsprozessen

Konsequenzen für Bildungs- und Beratungsprozesse lassen sich auf der gesellschaftlichen, der organisationalen und der individuellen Ebene unterscheiden:

1. Gesellschaftliche Ebene
Weil wissenschaftliches Wissen kein praxisenthobenes objektives Wissen darstellt, sondern selbst eingebunden ist in eine wissenschaftlich-gesellschaftliche Praxis, in der die verschiedenen Positionen und Theorieströmungen um Anerkennung und Ressourcen konkurrieren, gehört es in modernen Gesellschaften zur Aufgabe, den sozialen Charakter der Produktion wissenschaftlichen Wissens öffentlich zu machen. Hier liegen für die Erwachsenenbildung, insbesondere für die wissenschaftliche Weiterbildung, wichtige Aufgaben: die Herstellung von Öffentlichkeit gegenüber den sich in der Wissenschaft herausbildenden Oligarchien und Theokratien (vgl. Münch 2007; Faulstich 2008, S. 21;), die Herstellung von Transparenz bezüglich der Forschungsauftraggeber und ihrer Interessen (z. B. beim OECD-Auftrag für PISA) sowie die Veroffentlichung von Problemlagen und Fragestellungen der Praxis, die in der Wissenschaft bislang nicht aufgegriffen wurden. Erst das gesellschaftliche Bewusstsein über die spezifischen gesellschaftlichen Formierungen und Schließungen wissenschaftlichen Wissens ermöglicht einen kritisch-reflexiven, öffentlichen und emanzipatorischen Umgang mit wissenschaftlichem Wissen.

2. Organisationale Ebene

Auf der Ebene des Lernens in Organisationen und Betrieben geht es für pädagogisch Handelnde (Kursleiter und Berater) einerseits um die Rücknahme der Rolle des überlegenen Lieferanten eines gesicherten wissenschaftlichen Wissens (vgl. Howaldt 2004, S. 233), andererseits aber auch darum, die ökonomisch motivierte Suche der Betriebe nach dem neuesten Erfolgsrezept auf der Basis unhinterfragter Rahmenbedingungen in Frage zu stellen, um Lernprozesse zu ermöglichen. Gefordert ist eine Logik des doppelten Formwechsels des Wissens: der Übergang von der Ebene des praktischen Wissens in den wissenschaftlichen Diskurs und wieder zurück in die direkte Praxis. Vor diesem Hintergrund wird in der Transdisziplinaritäts- und Interdisziplinaritätsforschung nach dialogischen und partizipativen Formen der Kooperation von Wissenschaft und Praxis gesucht (vgl. Wagner/Kropp 2007, S. 34). Gefragt wird also nach geeigneten Lehr-, Lernkulturen bzw. Beratungsansätzen. Praxiserfahrungen und Möglichkeiten des Perspektivwechsels sollen dabei eine gesteigerte Bedeutung erhalten (Wittpoth 1987, S. 132).

Die bloße Forderung nach mehr Dialog zwischen Wissenschaft und Alltag greift allerdings zu kurz. Die Schlichterfähigkeit und empirische Relevanz einer dialogisierten Wissenschaftsberatung wird überschätzt, die Problemlösekapazität bleibt unterkomplex und der politische Konflikt der Praxisakteure wird in die Wissenschaft hineingetragen (vgl. Wagner/Kropp 2007, S. 36). Ähnlich verhält es sich mit Aktionsforschungsansätzen: Eine Verschmelzung der beiden Wissensdomänen wird erstens den Eigenlogiken der beiden Subsysteme nicht gerecht und lässt die ungleich verteilten Lernanforderungen der an der Aktionsforschung Beteiligten unberücksichtigt.

Settings für eine Kooperation von Wissenschaft und Praxis müssen die differenten Logiken und Erfolgskriterien berücksichtigen zwischen einer pragmatischen Problemlösungsperspektive der Praxis und einer relativ handlungsentlasteten Reflexionsperspektive der Wissenschaft, die auf Verstehen und Erklären zielt. Der „lernende Forschungszusammenhang" (vgl. Ludwig 2008) versucht so eine Kooperation zwischen Wissenschaft und Praxis mit drei verbundenen Werkstätten herzustellen. In der Problemdefinitionswerkstatt und in der abschließenden Beratungswerkstatt definieren Praktiker der Organisation ihre Anliegen und Interessen, die Fragestellungen und die zu bearbeitenden Handlungsproblematiken. In der interdisziplinär zusammengesetzten Interpretationswerkstatt werden die von der Praxis aufgeworfenen Fragen nach wissenschaftlichen Gütekriterien untersucht.

3. Individuelle Ebene

Auf der individuellen Ebene ist es Aufgabe der Erwachsenenbildung die Transformationsprozesse zwischen alltäglichem und wissenschaftlichem Wissen zu begleiten und zu unterstützen. Im Sinne des Differenzmodells stellen sich Bildungsprozesse als Transformationsprozesse dar, d. h. als Wechselverhältnis der beiden Wissensformen und nicht als einseitiger Transfer wissenschaftlichen Wissens in ein relativ „defizitares" Alltagswissen hinein.

In der Erziehungswissenschaft besteht weitgehend Konsens, dass Ausgangspunkt für Bildungsprozesse regelmäßig individuelle Handlungsproblematiken bzw. Irritationen sind. Versteht man Situationen im Sinne des Symbolischen Interaktionismus als kontingente, dann sind die irritierenden Situationen dadurch charakterisiert, dass die vorhandenen alltäglichen Bedeutungen und Deutungsmuster nicht mehr ausreichen, um eine Handlungssituation adäquat zu interpretieren und handlungsfähig zu sein. Wissenschaftliches Wissen kann in diesen Situationen zu neuen und tieferen Einsichten in die normativen und fachlichen Sinnstrukturen der Handlungssituation führen. Allerdings wollen Erwachsene dabei ihre Identität und gesellschaftliche Teilhabe sichern, sie wollen eine lebensgeschichtliche Kontinuität herstellen. Um die fortdauernde Begründetheit des eigenen Alltagswissens zu sichern, muss das Neue und Unbekannte auf Bekanntes zurückgeführt und in die bestehenden Sinnstrukturen integriert werden. Dieses Lernen stellt sich als eine Art Übersetzung des fremden (wissenschaftlichen Wissens) dar, als eine Übersetzung des Neuen in die subjektive Wirklichkeit (vgl. Schmitz 1984, S. 102 und 107; Enoch 2013, S. 193). Lernen ist so gesehen ein Aneignungsprozess neuen Wissens im Kontext vorhandenen Wissens und nicht einfach die Übernahme neuen Wissens in den individuellen Bestand. Es ist eine Übersetzungsleistung, ein Prozess des Sich-zu-eigen-machens, der Bedeutungsdifferenzierung und -umstrukturierung (Holzkamp 1993, S. 231 ff.). Vor diesem Hintergrund ist zu verstehen, warum Menschen mit wissenschaftlichem Wissen ganz eigensinnig umgehen (vgl. Beck/Bonß 1989, S. 27 f.).

Wissenschaftliche Theorien lassen sich so gesehen nicht einfach anwenden, sie können aber mit ihrer Tiefenschärfe und ihren Erklärungszusammenhängen für irritierende Situationen, in denen das vorhandene Alltagswissen brüchig wird, neue Perspektiven liefern und die Umstrukturierung vorhandener Bedeutungen fördern. Dies gelingt als Übersetzungs- und Aneignungsleistung durch die Lernenden selbst und nicht als Erklärungsangebot der Pädagogen. Die Aufgabe pädagogisch Handelnder wäre es deshalb vielmehr, die subjektiven Aneignungsprozesse in Form einer Lernbegleitung oder Lernberatung zu unterstützen. In den erwachsenenpädagogischen Didaktik- und Beratungsdiskursen wird dazu die Figur der „stellvertretenden Deutung" diskutiert (Schmitz 1984; Thomssen 1993; Dewe 1996; Ludwig/Rihm 2013). Stellvertretende Deutungen sind individuelle Interpretations*angebote*. Diese Angebote können von den Lernenden auch verworfen werden. In Beratungsprozessen und in beratungsorientierten Bildungssettings geht diesen Interpretationsangeboten ein verstehender Zugang zu den Lernenden bzw. Ratsuchenden voraus (vgl. Thomssen 1993, S. 106; Ludwig 2002 u. 2014a) mit dem Ziel, ein möglichst passendes Interpretationsangebot zu entwickeln. Passend ist das Angebot an wissenschaftlichem Wissen dann, wenn es von den Lernenden bzw. Ratsuchenden so in ihre bestehenden alltäglichen Wissenshorizonte eingebaut werden kann, dass sich in einer eigensinnigen und verantwortlichen Weise neue Handlungsbegründungen ergeben und in der Folge Handlungsfähigkeit hergestellt werden kann.

Wissenschaftliche Theorien in Professionalisierungsprozessen

Pädagogisches Handeln als stellvertretende Deutung verlangt professionelle Kompetenz. Tietgens beschreibt sie als „Transformationskompetenz" (1988). Die daran an-

schließenden Diskurse zur Professionalität beziehen sich auf die objektive Hermeneutik oder die sozialwissenschaftlichen Hermeneutik (vgl. Schäffter 1987; Kade 1990; Combe/Helsper 1996; Dewe 1996; Nittel 2000). Professionelle Kompetenz umfasst die Fähigkeit umfassende theoretische Kenntnisse in sozialen Situationen angemessen verwenden zu können. Anders als im kognitionswissenschaftlichen Kompetenzmodell meint „angemessen" hier nicht die Wissensanwendung als Können, sondern das Vermögen, allgemeine Strukturen im besonderen Fall zu rekonstruieren um ein tieferes Verständnis der Fallsituation zu erlangen und die eigenen Handlungsbegründungen und Entscheidungen zu verbessern. Der Professionalisierungsprozess erfordert schwierige Wissenstransformationsprozesse, deren Ausgangspunkt alltägliches Wissen ist. Das erziehungswissenschaftliche Wissen wird im Zuge der Professionalisierung (z. B. im Studium) vom alltäglichen Wissen der zukünftigen Professionellen eigensinnig adaptiert und zu einem professionellen Wissen transformiert (vgl. Horn 1999 und Vogel 1999).

Professionelles pädagogische Kompetenz als verstehender Zugang zu den Handlungsproblematiken und Irritationen der Lernenden und Ratsuchenden stellt sich als ein hermeneutischer Prozess dar (Dewe 1996, Ludwig 2014a), der unter paradoxen Bedingungen (Nittel 2000, S. 81 ff.) wissenschaftliches Wissen nutzt, um den subjektiven Handlungssinn und die soziale Positionierung der Ratsuchenden (Ludwig 2014b, S. 299 ff.) als gesellschaftlichen Zusammenhang zu rekonstruieren und daran ansetzend, stellvertretende Deutungsangebote zu entwickeln. Stellvertretende Deutungen im professionellen pädagogischen Handeln sind das Ergebnis rekonstruktiver Analysen und sollen die Welt- und Selbstverständigungsprozesse der Lernenden und Ratsuchenden unterstützen. Im Anschluss an irritierende Erfahrungen der Menschen setzen stellvertretende Deutungen relativ stabile bestehende alltägliche Deutungen und neue (wissenschaftliche) Deutungen ins Verhältnis, um Transformationsprozesse anzustoßen.

Das sind hohe Anforderungen an pädagogisches Handeln. Anforderungen, die eine umfassende theoretische Ausbildung erfordern – insbesondere im Studium. Die Professionalisierung im erziehungswissenschaftlichen Studium muss dafür ein Theorie-Praxis-Verhältnis herstellen, in dem nicht nur über Theorien reflektiert wird, sondern in dem Theorien auch rekonstruktiv verwendet werden – sowohl mit empirischem Forschungsmaterial als auch in pädagogischen Praxen. Das Theorie-Praxis-Verhältnis ist letztlich ein theoretisches Problem der Reflexion gesellschaftlicher Praxen. Dies gilt sowohl für die erziehungswissenschaftliche Praxis als auch für das professionelle pädagogische Handeln.

Literatur

Beck, Ulrich; Bonß, Wolfgang (1989): Verwissenschaftlichung ohne Aufklärung? Zum Strukturwandel von Wissenschaft und Praxis. In: Ulrich Beck und Wolfgang Bonß (Hg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 7–45.

Benner, Dietrich (1978): Theorie, Technik, Praxis. In: Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft. Zeitschrift für Pädagogik (15. Beiheft), S. 13–21.

Bollnow, Otto Friedrich (1978): Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. In: Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft. Zeitschrift für Pädagogik (15. Beiheft), S. 155–164.

Bosch, Aida; Kraetsch, Clemens; Renn, Joachim (2001): Paradoxien des Wissenstransfers. Die „Neue Liason" zwischen sozialwissenschaftlichem Wissen und sozialer Praxis durch pragmatische Öffnung und Grenzerhaltung. In: Soziale Welt 52, S. 199–218.

Combe, Arno; Helsper, Werner (Hg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Dewe, Bernd (1996): Beratende Rekonstruktion. In: Heine von Alemann und A. Vogel (Hg.): Soziologische Beratung. Praxisfelder und Perspektiven. Opladen: Leske und Budrich, S. 38–55.

Enoch, Clinton (2013): Beratung als Aufklärungsinstanz des Individuums – demokratietheoretische Aspekte einer kritischen Beratungstheorie. In: Bernd Käpplinger, Steffi Robak und Sabine Schmidt-Lauff (Hg.): Engagement für die Erwachsenenbildung. Ethische Bezugnahmen und demokratische Verantwortung. Wiesbaden: Springer, S. 187–195.

Faulstich, Peter (2008): Vermittler wissenschaftlichen Wissens. Biographien von Pionieren öffentlicher Wissenschaft. Bielefeld: transcript.

Groothoff, Hans-Hermann (1988): Wege und Umwege der neueren Theorie-Praxis Diskussion in der Wissenschaftlichen Paedagogik. Zum Problem der Paedagogik als einer Theorie erzieherischer und unterrichtlicher Praxis. In: Pädagogische Rundschau (42), S. 23–34.

Gunia, Jürgen (2012): Kompetenz. Versuch einer genealogischen Ideologiekritik. In: Textpraxis (4), URN: urn:nbn:de:hbz:6-83429580473. Online verfügbar unter www.uni-muenster.de/textpraxis/juergen-gunia-kompetenz.

Holzkamp, Klaus (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Fankfurt/New York: Campus.

Horn, Klaus-Peter (1999): Wissensformen, Theorie-Praxis-Verhältnis und das erziehungswissenschaftliche Studium. In: Päd. Blick (4), S. 215–221.

Howaldt, Jürgen (2004): Neue Formen sozialwissenschaftlicher Wissensproduktion in der Wissensgesellschaft. Forschung und Beratung in betrieblichen und regionalen Innovationsprozessen. Münster: LIT.

Kade, Sylvia (1990): Handlungshermeneutik, Qualifizierung durch Fallarbeit. Bad Heilbrunn.

Ludwig, Joachim (2002): Anforderungen an Lernberatung in Online-Foren. In: Bernd Dewe, Gisela Wiesner, Jürgen Wittpoth (Hg.): Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln. Dokumentation der Jahrestagung 2001 der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Bielefeld: wbv, S. 255-266.

Ludwig, Joachim (2008): Konzeptbegründungen und Ergebnisse des Lefo-Projekts. In: Joachim Ludwig (Hg.): Interdisziplinarität als Chance. Wissenschaftstransfer und Beratung im Lernenden Forschungszusammenhang. Bielefeld: wbv, S. 29–64.

Ludwig, Joachim (2014a): Zur rekonstruktiven Handlungslogik professioneller pädagogischer Beratung. In: Martin P. Schwarz, Wilfried Ferchhoff, Ralf Vollbrecht und Peter J. Weber (Hg.): Professionalität: Wissen – Kontext. Sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Struktur bildenden und beratenden Handelns. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 550–589.

Ludwig, Joachim (2014b): Beratung vom Subjektstandpunkt. In: Martin Allespach und Josef Held (Hg.): Handbuch Subjektwissenschaft. Ein emanzipatorischer Ansatz in Forschung und Praxis. Frankfurt am Main: Bund Verlag, S. 286–305.

Ludwig, Joachim; Rihm, Thomas (2013): Der Subjektstandpunkt in der Didaktik. In: Klaus Zierer (Hg.): Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2013. Neuere Ansätze in der Allgemeinen Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider (Jahrbuch für Allgemeine Didaktik), S. 83–96.

Mader, Wilhelm (1996): Pädagogik und Psychotherapie im Konfliktfeld der Moderne. In: Klaus Ahlheim und Walter Bender (Hg.): Lernziel Konkurrenz. Erwachsenenbildung im „Standort Deutschland". Opladen: Leske und Budrich, S. 211–222.

München, Richard (2007): Die akademische Elite. Zur sozialen Konstruktion wissenschaftlicher Exzellenz. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Nassehi, Armin (2000): Demokratie auf der Datenautobahn. In: Heinz Mandl und Gabi Reinmann-Rothmeier (Hg.): Wissensmanagement. Informationszuwachs – Wissensschwund? Die strategische Bedeutung des Wissensmanagements. München: Oldenbourg, S. 99–113.

Neuweg, Georg Hans (2011): Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer „Theorie-Praxis-Integration" in der Lehrerbildung. In: Erziehungswissenschaft 22 (43), S. 33–45.

Nittel, Dieter (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: wbv.

Nuissl, Ekkehard (2010): Theorie und Praxis. In: Rolf Arnold, Sigrid Nolda und Ekkehard Nuissl (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2. Aufl. Bad Heilbrunn/Stuttgart: Klinkhardt; UTB, S. 286–287.

Olbrich, Josef (2001): Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Pongratz, Ludwig A. (2003): Zeitgeistsurfer. Beiträge zur Kritik der Erwachsenenbildung. Weinheim: Beltz.

Schäffter, Ortfried (1987): Lernen als Ausdruck von Widerstand. In: Ebert, G. u. a. (Hrsg.): Subjektorientiertes Lernen und Arbeiten. Band 2: Von der Interpretation zur Rekonstruktion. Frankfurt (Main), S. 67–97.

Scharlau, Ingrid; Wiescholek, Sabrina (2013): Ringen um Sinn. Subjektive Theorien von Lehramtsstudierenden zum Praxisbezug des Studiums. In: Gudrun Hessler, Mechthild Oechsle und Ingrid Scharlau (Hg.): Studium und Beruf: Studienstrategien – Praxiskonzepte – Professionsverständnis. Perspektiven von Studierenden und Lehrenden nach der Bologna-Reform. Bielefeld: transcript, S. 213–231.

Schmitz, Enno (1984): Erwachsenenbildung als lebensweltbezogener Erkenntnisprozeß. In: Enno Schmitz und Hans Tietgens (Hg.): Erwachsenenbildung. (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, 11), S. 95–123.

Siebert, Horst (2004): Theorien für die Praxis. Studientexte für Erwachsenenbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Thomssen, Wilke (1993): Hermeneutik versus Wissenschaft. Bildung als diskursives Verstehen. In: Forschungsinstitut für Arbeiterbildung (Hg.): Jahrbuch Arbeit Bildung Kultur 1993. Recklinghausen, S. 97–112.

Tietgens, Hans (1988): Professionalität für die Erwachsenenbildung. In: Wiltrud Gieseke u. a. (Hg.): Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 28–77.

Tietgens, Hans (1990): Die Relevanz der Sozialwissenschaften für die Erwachsenenbildung. Kommentare zu einer empirischen Studie. Frankfurt (Main): Pädagog. Arbeitsstelle DVV Volkshochschul-Verb. (Forschung, Begleitung, Entwicklung).

Vogel, Peter (1999): Der Theorie-Praxis-Konflikt in der Pädagogik als Deutungsmuster im Studienalltag – oder: Was lernt man eigentlich im erziehungswissenschaftlichen Studium? In: Päd. Blick (1), S. 34–40.

Wagner, Jost; Kropp, Cordula (2007): Dimensionen einer dialogisch-reflexiven Wissenserzeugung und -kommunikation. In: Cordula Kropp, Frank Schiller und Jost Wagner (Hg.): Die Zukunft der Wissenskommunikation. Perspektiven für einen reflexiven Dialog von Wissenschaft und Politik – am Beispiel des Agrarbereichs. Berlin: Ed. Sigma, S. 19–30.

Weinert, Franz E. (2002): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine unterschätzte Selbstverständlichkeit. In: Franz E. Weinert (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. 2. Aufl. Weinheim: Beltz.

Wittpoth, J. (1987): Wissenschaftliche Rationalität und berufspraktische Erfahrung. Bad Heilbrunn.

Wittpoth, Jürgen (1993): Wissenschaftstransfer in der Arbeiterbildung? In: Forschungsinstitut für Arbeiterbildung (Hg.): Jahrbuch Arbeit Bildung Kultur 1993. Recklinghausen, S. 113–117.

Tat und Rat in der Weiterbildung: Formen und Funktionen wissenschaftlicher Politikberatung im Wandel

Josef Schrader

Zusammenfassung

Auch im Bildungsbereich hat wissenschaftliche Politikberatung in den vergangenen Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen. Seitens der Wissenschaft werden nicht zuletzt durch die Versprechungen der empirischen Bildungsforschung, mit ihren Ergebnissen die Qualität von Steuerungsentscheidungen verbessern zu können, Kommunikationsofferten gemacht, die in Gestalt von Beratung immer häufiger zu einem Austausch zwischen Wissenschaft und Politik führen. Während sich frühe Modelle der wissenschaftlichen Politikberatung vor allem auf das Kommunikationsverhältnis zwischen Wissenschaft und Politik konzentrieren, wenden sich neuere Modelle insbesondere den Formen und Funktionen der wissenschaftlichen Politikberatung zu. Der Beitrag schließt an diese jüngeren Modelle an und skizziert entlang unterschiedlicher Phasen des politischen Handelns an ausgewählten Beispielen Formen und Funktionen wissenschaftlicher Politikberatung in der Weiterbildung. Zudem werden Grundelemente einer „professionellen" wissenschaftlichen Politikberatung aufgezeigt, die in der Weiterbildung bislang aber noch keine breite Verwendung finden. Dies aber nicht, weil es grundsätzlich an professioneller Orientierung mangelte, sondern vielmehr, weil in der Politik die Zuständigkeit für Weiterbildung auf eine Vielzahl von Ministerien und Verwaltungen verstreut ist.

1. Wissenschaftliche Politikberatung zwischen Hoffnungen und Befürchtungen

Wenn im Bildungsbereich die Frage gestellt wird, was Wissenschaft über die Gewinnung neuer Erkenntnisse hinaus für die Gesellschaft leistet oder leisten kann, dann gerät zumeist die Praxis in den Blick, seltener die Politik. Seit es Pädagogik als Wissenschaft gibt, seit der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert also, hat sie sich als eine Theorie für eine verbesserte Praxis verstanden, eines „zukünftig möglich besseren Zustands des menschlichen Geschlechts" (Kant 1964). Während die geisteswissenschaftliche Pädagogik ihre zentrale Aufgabe in der engagierten Reflexion alltäglicher pädagogischer Erfahrungen sah und die Praxeologie die Pädagogik als Handlungswis-