

Werkstatt kritische Bildungstheorie 2019

Malte Ebner von Eschenbach

Wissenschaftstheoretische Reflexionen zur Erwachsenenbildungswissenschaft – Skizzen und Thesen¹

1. Einleitung

Ich werde in meinem Vortrag – *Wissenschaftstheoretische Reflexionen zur Erwachsenenbildungswissenschaft. Skizzen und Thesen* – den Fokus auf die ›Wissenschaft der Erwachsenenbildung‹ lenken und die Bedeutung wissenschaftstheoretischer Diskussion skizzenhaft in den Vordergrund rücken. In diesem Horizont geht es mir darum, auf die ›erkenntnispolitischen Aspekte‹ erwachsenenbildungswissenschaftlicher Wissensproduktion aufmerksam zu machen mit dem Ziel, verstärkt auf die Gesellschaftlichkeit erwachsenenbildungswissenschaftlichen Wissens sowie auf die Reflexion der jeweiligen Einsätze dieses Wissens hinzuweisen.

Denn: nicht nur gegenwärtig, sondern seit geraumer Zeit ist eine zunehmende Vernachlässigung derartiger Diskussionen in der Erwachsenenbildungswissenschaft für mich erkennbar (Dörner & Schäffer), was ich epistemologisch und politisch für bedenklich halte. Gerade die kategoriale und wissenschaftskritische Enthaltensamkeit innerhalb der Erwachsenenbildungswissenschaft in den letzten Jahren ist an dieser Stelle für mich interessant.

Bevor ich zu ein paar Thesen komme werde, möchte ich vorab noch ein paar einführende und hinführende Gedanken zur Darstellung bringen.

2. Kurze Bestandsaufnahme der Gegenwart in der EB

Ich beginne mit folgender Einschätzung: Zunächst einmal zählen wissenschaftstheoretische Reflexionen prinzipiell zum Inventar erwachsenenbildungswissenschaftlicher Wissensproduktion und Erkenntnisentwicklung: Wirft man einen Blick zurück in die Disziplingeschichte der Erwachsenenbildung, so zeigt sich, dass Diskussionen zur Erkenntnisentwicklung nicht nur seit der Institutionalisierung als akademische Wissenschaftsdisziplin in den 1960er Jahren einen festen Platz innerhalb der Erwachsenenbildung hatten, sondern bereits in Zeiten virulent waren, in denen Erwachsenenbildung noch nicht disziplinär entwickelt war.

Unabhängig davon, welche historischen Perspektiven auf Erwachsenenbildung angelegt werden, wird leicht erkennbar, dass Diskussionen um Grundlagen der Erwachsenenbildung und wissenschaftstheoretischer Einsätze – mal mehr, mal weniger intensiv – seit der Aufklärung in der Erwachsenenbildung aufzufinden sind – oder auch darüber hinaus, wie es beispielsweise Horst Dräger² in seinem Beitrag »Aufklärung über Andragogik: Kulturhistorische Betrachtungen zum Primat der Andragogik in der Antropagogik (Menschenbildung)« in der *ZfW* darlegt.

Vor allem ab Mitte des 19. Jahrhunderts nehmen die Belege einer sich intensivierenden grundlagenreflexiven Diskussion zur Erwachsenenbildung zu – hier sei auf die Studie »Die Anfänge der

¹ Bei dem vorliegenden Manuskript handelt es sich um ein Redemanuskript, das während der Werkstatt als Grundlage für einen Vortrag diente.

² Dräger, Horst (2017). Aufklärung über Andragogik. Kulturhistorische Betrachtungen zum Primat der Andragogik in der Anthropagogik. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 40(2), 127–152

Erwachsenenbildung in Deutschland in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts« von Frolinde Balsler³ aus dem Jahr 1959 verwiesen. In loser und unvollständiger Aufzählung sei zudem an ProtagonistInnen wie Johannes Tews, Martin Buber, Leopold von Wiese, Robert von Erdberg, Walter Hofmann, Wilhelm Flitner oder Ludo Hartmann erinnert, die sich rege über grundlagentheoretische Reflexionsarbeit zu Erwachsenenbildung äußerten und selbst betrieben. Eine systematische Aufbereitung dieser Entwicklungsstränge zum Denken *in* und *über* Erwachsenenbildung sowie zur Theorie- und Erkenntnisentwicklung innerhalb der Erwachsenenbildungswissenschaft liegen bislang kaum vor.

Eine Ausnahme – mit dem Schwerpunkt empirischer Erkenntnisentwicklung – bezeugt die von Armin Born (1991)⁴ vorgelegte Dissertation »Geschichte der Erwachsenenbildungsforschung«. Sie eröffnet gewissermaßen einen ersten umfangreicheren Überblick zur Erkenntnisentwicklung und wissenschaftstheoretischen Fragen in der Erwachsenenbildung. Borns Studie versteht sich selbst als »systematische Aufarbeitung« (Born) der empirischen Forschungsprogramme seit dem Beginn des 19. Jahrhundert und wertet die Entwicklung eines Zeitraums von 100 Jahren aus.

An Borns Unternehmung ist innerhalb der *Scientific Community* kaum bis gar nicht angeschlossen worden. Seine Studie zur Geschichte der Erkenntnisentwicklung in der Erwachsenenbildungswissenschaft steht allein. Das liegt wohl *einerseits* daran, dass Born selbst – über seine Dissertation hinaus – bis auf *einen* zusammenfassenden Aufsatz seiner Studie, der nunmehr in der 6. Auflage des aktuellen Handbuchs Erwachsenenbildung/Weiterbildung unverändert seit seiner Ersterscheinung abgedruckt ist – keine weiteren Veröffentlichungen vorgelegt hat und – soweit ich es recherchieren konnte – keine Bezüge zur Erwachsenenbildungsforschung mehr besitzt. *Andererseits*, und das ist aus disziplinärer Perspektive interessant, entwickelten sich keine Debatten und Anschlussdiskussionen zu Fragen der Wissensproduktion und Erkenntnisentwicklung innerhalb der Erwachsenenbildung, für deren Anlass Armin Born mit seiner Studie gesorgt hat. Eine Rezeption setzte innerhalb der *Scientific Community* nicht ein, was auch u.a. im Forschungsmemorandum von der Historischen Erwachsenenbildungsforschung 2002 ausgewiesen wird.

3. Einige Stimmen zur Relevanz wissenschaftstheoretischer Diskussionen in der EB

Die »Klage«, dass sich gegenwärtig nur wenig bis gar nicht im Horizont wissenschaftstheoretischer Fragestellungen in der Erwachsenenbildungswissenschaft mit der Entwicklung von Erkenntnis und der Wissensproduktion befasst wird, ist keineswegs neu, sondern vielmehr ständige Begleiterin (hier sei in besonderer Weise auf die Arbeiten von Theodor Ballauff hingewiesen, dessen Werk letzthin in der Erwachsenenbildung kaum mehr eine Rolle spielt, sondern verstärkt in der systematischen und allgemeinen Erziehungswissenschaft reüssiert). Einige Beispiele aus der jüngeren Geschichte der Erwachsenenbildungswissenschaft seien zudem noch kurz skizziert:

(i) Die sogenannten »Kongresse der Weltenburger Akademie«, die von 1972 bis 1988 von Horst Ruprecht und Gerhard Sitzmann einmal pro Jahr ausgerichtet wurden, firmierten allesamt unter dem Titel »Erwachsenenbildung als Wissenschaft«. Ziel dieser Treffen war es, eine philosophische Grundlagendiskussion in der *Scientific Community* voranzubringen, vor dem Hintergrund einer bereits zu diesem Zeitpunkt sich vollziehenden sogenannten »Versozialwissenschaftlichung« erwachsenenbildungswissenschaftlicher Erkenntnisproduktion. Protagonisten auf diesen Treffen waren Professoren, die innerhalb der Erwachsenenbildungswissenschaft Rang und Namen hatten – und die wohl eine C4-Stelle inne haben mussten: erwähnt seien als Vortragende Ballauff, Siebert, Strzelewicz, Raapke, Schulenberg, Senzky, Doerry oder auch Knoll. Dass der Einfluss, der von den Treffen ausgehen sollte, kaum auszumachen war, ist allein schon daran zu erkennen, dass – obwohl 16 Sammelbände zu dieser Jahrestagung veröffentlicht wurden – gegenwärtig disziplinär kaum Notiz genommen wurde von diesen Treffen. Das Ende der jährlichen Treffen 1988, so formulieren es die Einladenden im Vorwort des letzten Bandes, ist auch als Ausweis zu verstehen, dass Grundlagenfragen in der Erwachsenenbildungswissenschaft zu dieser Zeit kaum Anschlussfähigkeit besaßen.

³ Balsler, F. (1959). Die Anfänge der Erwachsenenbildung in Deutschland in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Eine kulturgeschichtliche Deutung. Stuttgart

⁴ Born, Armin (1991). Geschichte der Erwachsenenbildungsforschung. Eine historisch-systematische Rekonstruktion der empirischen Forschungsprogramme. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt

(ii) Wilhelm Mader stellte 1984⁵ in Bezug auf die Bedeutung philosophischer und wissenschaftstheoretischer Reflexion für Grundlagenentwicklung für die Erwachsenenbildungswissenschaft fest, dass die »Frage, was Grundlagenforschung in der Erwachsenenbildung sei und wo sie stattfindet, neu und wiederholt zu stellen [ist]. Andernfalls droht der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung die gleiche Art und Gefahr kurzatmigen, aktuellen Reagierens auf gesellschaftliche Problemlagen, die schon die Erwachsenenbildung selbst in sich wiederholende Krisen und Wenden« (Mader 1984, 36) getrieben hat. Mader moniert dabei, dass gerade die Erwachsenenbildungswissenschaft hier zu wenig Aufwand betreibe.

(iii) Die ausbleibenden Verhandlungen über wissenschaftstheoretische Fragen und kategoriale Einsätze in der Erwachsenenbildungswissenschaft, insbesondere in Rückgriff auf philosophische Traditionsbestände, kritisierte Arnim Kaiser Anfang der 1990er Jahre. In seinem Beitrag »Benötigt die Erwachsenenbildung den Rekurs auf die philosophische Tradition?« für den *REPORT* schreibt er: »Ein Großteil des Schrifttums in der Erwachsenenbildung neigt zu einer Problembehandlung, die aus dem Augenblick heraus und primär synchron arbeitet. Es vernachlässigt den diachronen Zugriff, denkt nicht in Entwicklungslinien, argumentiert nicht problemgeschichtlich und unterschlägt folglich nicht selten die grundbegriffliche Vergewisserung. Man kommt daher nicht umhin, Publikationen in der Erwachsenenbildung zumindest der Tendenz nach als unphilosophisch in dem Sinn zu charakterisieren, daß ein expliziter Rückgriff auf philosophische Tradition und systematisch angelegte prinzipientheoretische Explikationen unterbleibt« (Kaiser 1993, 33)⁶. Um zu »grundbegrifflichen Klärungen wie auch zur Problemwahrnehmung und -differenzierung« (Kaiser 1993, 34) Beiträge liefern zu können, plädiert Kaiser dafür, dass »die Erwachsenenbildung für ihre Theoriebildung die Philosophie zurückgewinnen [muss]« (ebd., 39).

(iv) Ein halbes Jahrzehnt später erneuerte Bernd Dewe diesen Befund Kaisers für die Erwachsenenbildungswissenschaft. Er konstatierte, dass die »wissenschaftstheoretischen Grundlagen [...] nur selten erörtert« (Dewe 1999, 15)⁷ werden und die Orte, an denen dieser Anspruch zu realisieren versucht wurde, keinen größeren Einfluss auf die disziplinäre Entwicklung nehmen würden.

(v) Knapp zwei Jahrzehnte, wir befinden uns nun im Jahr 2011, konstatiert Ortfried Schöffter, dass es die »notorische Vernachlässigung der philosophischen Grundlagenreflexion [...] zukünftig zu überwinden [gilt]« (Schöffter 2011, 233)⁸, und Zeuner und Faulstich stellten etwa im gleichen Zeitraum fest, dass diesbezüglich die »Situation der Erwachsenenbildungsforschung als problematisch gekennzeichnet werden [muss]« (Zeuner & Faulstich 2009, 28)⁹.

In den Worten Sabine Schmidt-Lauffs kann als Zwischenfazit festgehalten werden, dass zwar von »Anfang an alle disziplinären, professionsbezogenen, bildungs- und hochschulpolitischen Aktivitäten und Initiativen [...] von einer grundständigen Theoriedebatte begleitet« (Schmidt-Lauff 2014, 34)¹⁰ waren, in den letzten Jahren sich jedoch eine starke Abnahme dieser Dynamik abzeichnet, »so dass von großen sektionalen Diskursen um eine grundständige Theoriedebatte gegenwärtig nicht mehr gesprochen werden kann« (ebd., 35).

Auch wenn die von mir versammelten Klagen zur »Notwendigkeit einer Grundlagenklärung« (Rosenberg & Hof 2014, 92)¹¹ in der Erwachsenenbildungswissenschaft immer wieder mobilisiert werden, wie es Hannah Rosenberg und Christiane Hof festhalten, erscheint es m.E. bemerkenswert, dass keine größeren Impulse zu einer wissenschaftstheoretischen Diskussion um Fragen zu Wissensproduktion und Erkenntnisentwicklung in der Erwachsenenbildung daraufhin auszumachen sind.

⁵ Mader, Wilhelm (1984a). Vom Umgang mit Geltungsgründen und Wahrheitsansprüchen in den wissenschaftlichen Diskussionen der Kommission Erwachsenenbildung 1973-1982. In E. Schlutz & H. Siebert (Hrsg.). Zur Identität der Wissenschaft der Erwachsenenbildung. Bremen: Universitätsverlag, 26-36

⁶ Kaiser, Arnim (1993). Benötigt die Erwachsenenbildung den Rekurs auf die philosophische Tradition? *REPORT*. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 16(31), 33-39

⁷ Dewe, Bernd (1999). Lernen zwischen Vergewisserung und Ungewißheit: Reflexives Handeln in der Erwachsenenbildung. Opladen: Leske+Budrich

⁸ Schöffter, Ortfried (2011). Die Kontingenzperspektive auf den Forschungsgegenstand. In C. Hof, J. Ludwig & B. Schöffter (Hrsg.). Steuerung – Regulation – Gestaltung. Governance-Prozesse in der Erwachsenenbildung zwischen Struktur und

⁹ Zeuner, Christine & Faulstich, Peter (2009). Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Entwicklung, Situation und Perspektiven. Weinheim/Basel: Beltz

¹⁰ Schmidt-Lauff, Sabine (2014). Geschichte der Sektion Erwachsenenbildung. Eindrücke, Einblicke und Zusammenhänge aus 40 Jahren Sektionsentwicklung. In S. Schmidt-Lauff (Hrsg.). Vergangenheit als Gegenwart – Zum 40-jährigen Bestehen der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich, 11-57

¹¹ Rosenberg, Hannah & Hof, Christiane (2014). Die Entwicklung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft im Lichte ihrer Jahrestagungen. In S. Schmidt-Lauff (Hrsg.). Vergangenheit als Gegenwart – Zum 40-jährigen Bestehen der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich, 79-100

4. Gesellschaftlichkeit wissenschaftlichen Wissens

Dass die Thematisierung der Entwicklung von erwachsenenbildungswissenschaftlichen Wissen und Erkenntnis notwendig zu diskutieren wäre, ist aus zweierlei Gründen wichtig: *einerseits* ist es aus einer epistemologischen Perspektive wichtig, wenn Erwachsenenbildungswissenschaft, sofern diese Bezeichnung überhaupt zutreffend ist, ihre Wissensbestände entwickeln will. Erkenntnisentwicklung ohne grundlagentheoretische Vergewisserung läuft Gefahr, die wissenschaftliche Legitimationsbasis für ihre Erträge leichtfertig aufs Spiel zu setzen. *Andererseits* ist eine wissenschaftskritische Reflexion der Produktion von erwachsenenbildungswissenschaftlichem Wissen aus einer politischen Perspektive von Bedeutung, wenn davon ausgegangen wird, das wissenschaftliche Wissen als Grundlage und Legitimationsbasis für politische Akte, z.B. Entscheidungen, herangezogen wird.

Mit anderen Worten: Die gesellschaftliche Dimension wissenschaftlicher Erkenntnispraxis ist für die Erwachsenenbildungswissenschaft deshalb von Belang, weil ihre Forschungserträge, Befunde und Erkenntnisse Element gesellschaftlicher Entwicklungsprozesse sind: sie reagieren auf sie, wirken auf sie zurück oder werden von ihnen affiziert. Sie stehen in einem unauflösbaren Zusammenhang. Damit steht die Erwachsenenbildungswissenschaft keineswegs außerhalb gesellschaftlicher Zusammenhänge oder ist ihnen enthoben, sondern sie befindet sich inmitten eines komplexen und oftmals hart umkämpften Feldes unterschiedlicher Interessen und Ansprüche, die vonseiten der (Weiter)bildungs- und Forschungspolitik, vonseiten der sog (Weiter)bildungspraxis (Profession und Adressat*innen) und vonseiten der erwachsenenbildungswissenschaftlichen und erziehungswissenschaftlichen Scientific Community selbst vorgetragen und konfrontativ behauptet werden.

In diesem Horizont ist wissenschaftliche Erkenntnispraxis mitnichten – sofern dieser Topos überhaupt noch bemüht wird – eine Tätigkeit aus dem sogenannten Elfenbeinturm heraus, vielmehr muss von einer »lebendigen Theorie« gesprochen werden (siehe hierzu P. Felsch und seine Studie »Ein Sommer der Theorie«). Die »Vorstellung einer majestätischen Weltfremdheit von Wissenschaft« (Thompson 2017, 257)¹² – wie es die Elfenbeinturm-Metapher ausdrückt – ist allenfalls noch ein politischer Kampfbegriff. Vielmehr, so der Wissenschaftsforscher Staffan Müller-Wille, »tauschen wissenschaftliche Institutionen jeglicher Couleur nicht nur untereinander Daten, Stoffe, Belegexemplare, Instrumente, Publikationen und Personal aus; sie sind außerdem durch vielfältige ökonomische und politische Beziehungen mit anderen gesellschaftlichen Institutionen, wie beispielsweise Gerichten, Industrieunternehmen, dem Militär, der Bürokratie, oder Kliniken vernetzt« (Müller-Wille u.a. 2017, 11)¹³. Dass solche Beziehungsgeflechte auch die Erwachsenenbildungswissenschaft und ihre Wissensbestände betreffen, wird nicht nur an den Stellen deutlich, an denen eine Vielzahl von Kooperationsprojekten zwischen universitären und außeruniversitären Akteuren realisiert wird, sondern auch dann, wenn auf die Instrumentalisierung wissenschaftlicher Forschung – sei es durch Weiterbildungspolitik oder die sogenannte Erwachsenen- oder Weiterbildungspraxis – hingewiesen wird.

In dem Beitrag »Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten« aus dem Jahr 2011¹⁴ weist Norbert Ricken auf folgende Beobachtung hin: Im Zuge der Wissensgesellschaft zeigt sich für ihn ein interessantes Phänomen: *einerseits* nimmt die Produktion und Relevanz wissenschaftlichen Wissens für gesellschaftliche Entwicklung immens zu, *andererseits* hinkt die Reflexion auf dieses Wissens hinterher: Ricken schreibt in diesem Zusammenhang: »Umso irritierender ist (...), dass der neuen (...) gesellschaftlichen Aufmerksamkeit für Wissen und Wissenschaft (...) nicht eine ebenso breite wie selbstkritische Reflexion der Wissenschaft auf ihre gesellschaftliche Einbindung und Funktion entspricht; eher im Gegenteil« (Ricken 2011, 10). Ricken stellt daher fest, dass Wissenschaft vielmehr zu »übersehen scheint, dass sie auch in ihrer kritischen Gestalt selbst eine funktionale Erfindung ist, die sich nur in unterschiedlichen Machtpraktiken hat durchsetzen können« (ebd.) und keinesfalls frei von Interessen und Werten sei.

¹² Thompson, Christiane (2017): Übersetzungsverhältnisse. Pädagogisches Sprechen zwischen Theorie und Praxis. In Kerstin Jergus und Christiane Thompson (Hrsg.): Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Wiesbaden, 231-265

¹³ Müller-Wille, Staffan, Reinhardt, Carsten & Sommer, Marianne (2017). Wissenschaftsgeschichte und Wissensgeschichte. In M. Sommer, Staffan Müller-Wille & Carsten Reinhardt (Hrsg.). Handbuch Wissenschaftsgeschichte. Stuttgart, 2-19

¹⁴ Ricken, Norbert (2011): Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten – eine Einführung. In: Roland Reichenbach, Norbert Ricken und Hans-Christoph Koller (Hg.): Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten. Paderborn u.a.: Schöningh, S. 9–24

Letztlich – auch bei aller Klarheit über die gesellschaftliche Konstitution wissenschaftlichen Wissens (z.B. Rheinberger) – ist für Ricken »die Dominanz eines eher traditionellen Lagerdenkens – hier die Wissenschaft mit ihrer Erkenntnisproduktion, dort die Gesellschaft mit ihren Interessen und Verbrauchsforderungen – durchaus ungebrochen« (ebd.) in der Erziehungswissenschaft – und wie ich ergänzen würde – auch in der Erwachsenenbildungswissenschaft vorzufinden. Etwas zugespitzt formuliert: erziehungswissenschaftliche Wissensproduktion interessiert sich für ihre hervorgebrachten Erträge und Ergebnisse, nicht aber für die Voraussetzungen wie diese Erträge zustande gekommen sind und über ihre immer bereits vorliegende politische Eingebundenheit. Vor diesem Hintergrund fordert Ricken dazu auf, den jeweiligen Einsatz der erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisproduktion genauer zu prüfen, d.h. wissenschaftstheoretisch in den Blick zu nehmen und die Klärung der Voraussetzungen, die bei der Produktion von Wissen herangezogen werden, aus der Latenz zu holen und zur Diskussion zu stellen.

Nicht nur Norbert Ricken, sondern auch Roland Reichenbach äußert sich vielerorts zur Relevanz wissenschaftstheoretischer Klärung des Status erziehungswissenschaftlichen Wissens. Jüngst stellte er in der *Zeitschrift für Pädagogik* in Heft 1 im Jahr 2018 die Frage, »warum interessieren elementare theoretische Fragen ontologischer, epistemologischer sowie methodologischer Art in der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung kaum noch?« (Reichenbach 2018, 104)¹⁵. Seine Verdachtsmomente nehmen unterschiedliche Aspekte in den Blick: »Vielleicht liegt ein Grund darin, dass die Behandlung dieser Fragen für die Akzeptanz des konkreten Forschungsprojekts und seiner Ergebnisse innerhalb der *scientific community* wenig oder sogar gar nichts bringt. Vielleicht liegt ein anderer Grund darin, dass mit der Behandlung dieser Fragen allzu offensichtlich wird, wie wenig ›nach-metaphysisch‹ die Forschung in Erziehung und Bildung letztlich ist (und auch sein kann). Mit ernsthaften Versuchen, ontologisch, epistemologisch und methodologisch zu verstehen und zu verorten, was und wie hier genau untersucht wird, von welchen stillschweigenden Vorannahmen dabei ausgegangen wird, handelt sich der normal interessierte Erziehungswissenschaftler bzw. die robust handwerklich tätige Bildungsforscherin nur Probleme ein!« (ebd.). Weniger die kategoriale Vergewisserung und Problematisierung eines Sachverhalts erlangen daher Aufmerksamkeit, sondern – nach Reichenbach (2016) – macht sich in den Erziehungswissenschaften eine gewisse ›Neomanie‹ breit, die letztlich tiefergehende wissenschaftstheoretische Reflexion wenig fördere als vielmehr dazu anhält, beständig neue Forschungsergebnisse und Handlungsempfehlungen vorzulegen. Dass das gepriesene Neue, ob nun im Gewand von Fortschritt oder Innovation, sich jedoch als Ideologie erweist, stellt Reichenbach weiterhin heraus. »Daher ist Neomanie eine so schlechte Strategie, und wird sie zu einem Regime, ist sie eine Misere, zwar nur eine mittlere Misere, aber doch eine Misere. Wer also für die Zukunft was tun will, der soll sich mit dem Alten und Bewährten, mit Vergangenen und den Früheren beschäftigen« (ebd., 21)¹⁶.

Zugespitzt formuliert richtet Reichenbach seine Kritik entschieden gegen das, was Rita Casale auf dem DGFE-Kongress 2014 in Berlin als ›Untergang des Geistes‹ und als ›Aufstieg der Evidenz‹ (Casale 2016¹⁷) in den Erziehungswissenschaften markiert. Eine Bewegung deren Entstehungszusammenhang in die Zeit der ‚realistischen Wendung‘ (Roth 1962)¹⁸ zurückreicht. Mit der realistischen Wendung, so könnte verkürzt gesagt werden, reißt nicht nur das Band einer geisteswissenschaftlich, sondern einer philosophisch wissenschaftstheoretisch informierten Erkenntniserschließung zugunsten einer sozialwissenschaftlich erfahrungsbasierten Methodologie in der Erziehungswissenschaft, von der auch die Theorieentwicklung in der Erwachsenenbildungswissenschaft nicht unbeeinflusst blieb (hier sei auf die Arbeit von Werner Markert »Erwachsenenbildung als Ideologie« aus dem Jahr 1973 sowie auf die Studie »Systematische Erwachsenenpädagogik« aus dem Jahr 1986 von Bernt Wolterhoff hingewiesen).

Die Überbetonung empirischer Erkenntnisentwicklung, was Casale als ›Empirizismus‹ markiert, was so auch von Heinrich Roth (und anderen) nicht intendiert war, wenn ich mich nicht irre, erlangte auch in der

¹⁵ Reichenbach, Roland (2018). Tabuisierung und Desinteresse. Zu den zwei Seiten der anti-essentialistischen Medaille. *Zeitschrift für Pädagogik*, 64(1), 99–106

¹⁶ Reichenbach, Roland (2016a). Über Neomanie und die posttheoretische Phase in der Erziehungswissenschaft. In S. Blömeke, M. Caruso, S. Reh, U. Salaschek & J. Stiller (Hrsg.). *Traditionen und Zukünfte: Beiträge zum 24. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich, 17–28

¹⁷ Casale, R. (2016). Der Untergang des Geistes, der Aufstieg der Evidenz. Wissensgeschichtliche Überlegungen zur Vergangenheit und Zukunft der Erziehungswissenschaft. In S. Blömeke, M. Caruso, S. Reh, U. Salaschek und J. Stiller (Hrsg.). *Traditionen und Zukünfte*. Opladen: Budrich, 43–56

¹⁸ Roth, Heinrich (1962). Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. *Neue Sammlung*, 2, 481–490

Erwachsenenbildungswissenschaft eine Dominanz bei der Entwicklung wissenschaftlichen Wissens und hält bis heute an.

5. Reflexion auf die »erkenntnispolitische« Diskussion wissenschaftlichen Wissens

Die Gesellschaftlichkeit wissenschaftlicher Erkenntnisse, wie sie prominent im Entwurf der »Kritischen Theorie« bei Max Horkheimer, in der Diskussion von »Erkenntnis und Interesse« bei Jürgen Habermas oder aber auch als »Macht-Wissen-Komplex« bei Michel Foucault dargelegt wurden, führt jedoch gegenwärtig nicht dazu, diesem Zusammenhang entschieden Aufmerksamkeit zu widmen. Dies gilt insbesondere, so Norbert Ricken in dem bereits angesprochenen Beitrag, für die erziehungswissenschaftliche Erkenntnisentwicklung und kann – so würde ich erneut ergänzen wollen – auch für die Erwachsenenbildungswissenschaft in Stellung gebracht werden.

Mitte der 1980er Jahre legt Walter Seitter (2012[1985]¹⁹) in seiner Studie »Menschenfassungen« mit dem Begriff der »Erkenntnispolitik« eine Bezeichnung vor, die die politische Bedeutung wissenschaftlichen Wissens betont. »Erkenntnispolitik« meint nach Seitter dabei ein »Zu tun Haben mit Erkenntnissen«. Es geht um die Einsicht, der sozialen und politischen Implikationen eines jeden wissenschaftlichen »Wahrsprechens«, also darum, **was** über wissenschaftliches Wissen **wem wie** Legitimation zuzuspricht und Geltungskraft verschafft. In dieser Hinsicht ist »Wissenschaft selbst als ein politisch ebenso relevantes wie ausdrücklich justiertes Handeln und Wahrreden« (Ricken, Kubac) zu begreifen; als eine spezifische Erkenntnispolitik.

Mit Richard Kubac (2013)²⁰ ist dazu festzuhalten: »Begriffe, Konzepte, Hypothesen, Theorien oder Methoden erscheinen vor diesem Hintergrund nicht als um Objektivität streitende Parteien der *scientific community* vor einem universellen Schiedsgericht einer verbürgten Wahrheit oder Vernunft, sondern vielmehr als taktische bzw. strategische Züge oder Einsätze in einem Spiel (...)« (Kubac 2013, 41).

Damit ist die Trennung zwischen Wissen und Macht (Politik) hinfällig, beide Aspekte sind konstitutiv miteinander verbunden. Der »Umgang mit Erkenntnissen« gehört zur Erkenntnis konstitutiv dazu und ist ihr nicht äußerlich. Vor diesem Hintergrund ist es umso erstaunlicher, so Kubac in seiner Arbeit »Vergebliche Zusammenhänge«, dass weiterhin über Konzepte wie Autonomie, Wertfreiheit der Forschung oder Evidenzbasierung zu plausibilisieren versucht wird, dass wissenschaftliches Wissen eine gewisse Neutralität und Objektivität innewohnt, die sich einer wissenschaftskritischen Anfrage entziehen kann.

D.h. sofern wissenschaftliches Wissen als eine spezifische Erkenntnispolitik verstanden wird, ist es nicht nur Mittel zur Reflexion auf Problematiken oder Antwort- und Lösungsgeber von Handlungsempfehlungen, sondern wird zugleich auch selbst als Problem erkennbar: Zunehmende Komplexität, Unsicherheit und Unbestimmtheit sowie steigendes Kontingenzbewusstsein weisen danach eine Perspektive aus, wonach wissenschaftliches Wissen selbst unter Legitimationsdruck gerät, wenn nicht eine wissenschaftstheoretisch informierte Klärung der Prämissen von Forschungsergebnissen vorangetrieben wird.

Dabei sind Unsicherheit und Ungewissheit längst nicht mehr Einwände gegen wissenschaftliches Wissen: gerade weil Kontextfreiheit und Interessenabstinenz sich nicht herstellen lassen, geht es darum, die jeweiligen Bezüge offenzulegen und Verantwortung für die jeweiligen Unter- und Entscheidungen zu übernehmen, die vonseiten der Wissenschaft getroffen werden. Walter Seitter stellt dazu heraus: »Das Moment der Entscheidung wissenschaftlich ernstnehmen, heißt allerdings ihm auf den Leib rücken und gewahr werden, daß Entscheidung »Scheidung« ist: Abstandnahme, Einseitigkeit, Selbst-Einmischung« (Seitter 2012[1985], 249f.). »Erkenntnispolitik« lässt sich daher auch nicht als ein Verbot oder eine Einschränkung der Produktion von wissenschaftlichen Wissen verstehen, sondern meint, die produktiven anreizenden Strategien der Wissensproduktion zu beobachten und thematisch werden zu lassen.

6. Epistemische Verantwortung bei der Entwicklung von Erkenntnis

¹⁹ Seitter, Walter (2012[1985]). Menschenfassungen. Studien zur Erkenntnispolitikwissenschaft. Weilerswist: Velbrück

²⁰ Kubac, Richard (2013). Vergebliche Zusammenhänge? Erkenntnispolitische Relationierungen von Bildung und Kritik. Paderborn: Schöningh

Sofern dem Ansatz einer ›erkenntnispolitischen Dimension‹ wissenschaftlichen Wissens gefolgt wird, erweist sich jede wissenschaftliche Tätigkeit, sei es die Entwicklung von Forschungsprojekten, die Anfertigung von Publikationen oder ein öffentlicher Vortrag, als kontextabhängig, kulturell, sozial und historisch situiert und dadurch wert- und interessegebunden. Diese vielfältige Gebundenheit hat zur Folge, dass jede Prämisse, die in wissenschaftliche Erkenntnisentwicklungsprozesse hineinfließt – ob bemerkt oder unbemerkt, ob intentional ausgewählt oder latent mitgeführt – bereits mit spezifischen Einlagerungen versehen ist, die es zu klären gilt.

Es wird dabei oftmals übersehen, dass die erkenntnispolitische Dimension erwachsenenbildungswissenschaftlichen Erkenntnisproduktion nicht nur auf der Ebene ihrer Erkenntnisprodukte sichtbar wird, d.h. in ihren inhaltlichen Erträgen, fachspezifischen Ergebnissen oder kontextgebundenen Lösungen, die als Handlungsempfehlungen oder Best-Practice-Beispiele Eingang in die Weiterbildungspraxis finden. Vielmehr liegt bereits auch im Forschungsprozess eine empfindsame Stelle, die eine wissenschaftstheoretische Reflexion erfordert. Die Auseinandersetzung mit wissenschaftlicher Erkenntnispraxis ist damit nicht nur auf der Ebene ihrer Erträge bedeutsam, sondern auch auf der Ebene der Genese des Untersuchungsgegenstands. Damit ist jeder Untersuchungsgegenstand, jede Forschungsperspektive, jedes Forschungsergebnis immer schon das Produkt einer pfadabhängigen Auseinandersetzung, für die Wissenschaft eine epistemische Verantwortung zu übernehmen hat, indem sie sich und andere über ihre Voraussetzungen aufklärt, sich über sie verständigt.

Wie weiter? »Erkenntnispolitik« versucht einen Blick auf das zu richten, was innerhalb des wissenschaftlichen Diskurses bei der Entwicklung von wissenschaftlichem Wissen vor sich geht. Die Problematisierung des Zusammenhangs von Macht/Wissen wurde in früheren Zeiten als Ideologiekritik gekennzeichnet. Frühe Ideologiekritik hatte dabei noch den Standpunkt der ›Wahrheit‹ und versuchte einzelne Partikularinteressen, die außerhalb der Wissenschaft lagen und sich ihrer für ihre Interessen habhaft machen zu wollen, zu kritisieren. Eine derartige Positionierung wird heute selbst kritisch befragt. Die Schwierigkeit ist dabei vor allem, dass der Bezugsrahmen von Kritik selbst nicht mehr so überzeugend ausgewiesen werden kann, weil der »feste Grund der Wahrheit und Autonomie« schwer zu finden ist. Die Zunahme von Unbestimmtheit und Kontingenzbewusstsein sollen hierzu Stichworte liefern. Dass Erwachsenenbildungswissenschaft an dieser Stelle gegenwärtig zu wenig engagiert ist, und – wie Casale schreibt – der »Verkennung des Erkenntnispotenzials grundlagenreflexiver Theoriearbeit« (Casale 2011, 50)²¹ – wenn bisweilen auch ungewollt – zuarbeitet, gilt meine Aufmerksamkeit.

²¹ Casale, Rita (2011). Zur Abstraktheit der Empirie – Zur Konkretheit der Theorie. Anmerkungen über die versäumte Auseinandersetzung mit den Folgen des Positivismusstreits. In I. M. Breinbauer & G. Weiß (Hrsg.). Orte des Empirischen in der Bildungstheorie. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft II. Würzburg: Königshausen & Neumann, 45–60