

Magazin

erwachsenenbildung.at



Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

<https://erwachsenenbildung.at/magazin>

Theorien bilden

Zusammenhangswissen als Dialog
zwischen Erwachsenenbildung und
Wissenschaft

Jan Niggemann

In der Ausgabe 54, 2025:
Theorie und Praxis in der Erwachsenenbildung.



Theorien bilden

Zusammenhangswissen als Dialog zwischen Erwachsenenbildung und Wissenschaft

Jan Niggemann

Zitation Niggemann, Jan (2025): Theorien bilden. Zusammenhangswissen als Dialog zwischen Erwachsenenbildung und Wissenschaft. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 54, 2025. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-54>.

Schlagworte: Theoriebildung, Aufklärung, Bildung, Erziehung, Kritik, Unterdrückung, Erfahrung



Abstract

Der Autor plädiert dafür, die Arbeit mit Theorien nicht als elitär oder zu kompliziert für die Praxis abzutun. Er fordert vielmehr eine Theoriearbeit, die Wissenschaft und Praxis gemeinsam in demokratischen Formen organisiert. Der Beitrag setzt sich kritisch mit wissenschaftlichen Erkenntnisformen und mit der dominanten Fokussierung auf die Praxiserfahrung der Erwachsenenbildung auseinander. Theorie müsse die Beziehungen der Wissenschaft zu Macht kritisch in Frage stellen und die Widersprüche der Praxis zur Aufgabe der Theorie machen. Aufklärung und Vernunft seien kein Privileg der Wissenschaft. Vernunft sei vielmehr der gelebte Ausdruck einer diskursiv-demokratischen Aushandlung zwischen Praxis und Forschung. Der Autor spricht sich für eine Ethik der Öffnung von Wissensproduktion aus und fordert, den Gegensatz zwischen theoretischer und erfahrungsbasierter Praxis als ungleich bewertete Arbeit zu verstehen. Die Analyse der attestierten Kluft schaffe Möglichkeiten, um Veränderungen zu erkennen und neue Methoden zu entwickeln. Theorien zur Analyse gesellschaftlicher Zusammenhänge und zum Erkennen von Machtverhältnissen sollen zugänglicher gemacht werden und zu Veränderungen beitragen. Eine Theoriebildung, die eine dialogische Auseinandersetzung fördert, basiere auf dem Zusammenspiel von Selbstreflexion und Kritik innerhalb und außerhalb von Gruppen mit heterogenen Positionen und Interessen. So könne die eigene eingeschränkte Sichtweise – sei es in der erwachsenenbildnerischen Praxis oder in der Wissenschaft – durch die Kritik der Anderen diskursiv überwunden werden. (Red.)

Theorien bilden

Zusammenhangswissen als Dialog zwischen Erwachsenenbildung und Wissenschaft

Jan Niggemann

„wir werden es | in diesem leben | zu nichts bringen | außer zu einander“

Olja Alvir 2022

„Theorie ist immer ein Umweg auf dem Weg zu etwas Wichtigerem“

Stuart Hall 1994

Intro

Im „Magazin erwachsenenbildung.at“ hat Horst Siebert 2009 eine umfassende Übersicht zum Status von Theorien in der Erwachsenenbildung vorgelegt. Sein Text geht systematisch Theorieansätze durch, die für die Entwicklung und Reflexion von Erwachsenenbildung als pluralem Feld diverser Theorien, Praktiken und Professionen bedeutsam sind. Erwachsenenbildung wird von ihm mit Recht als interdisziplinär gefasst. Sie beansprucht, nicht aus sich selbst heraus die Lebens- und Lernbedingungen von Erwachsenen vollständig aufklären zu können, geschweige denn zu wollen (siehe Siebert 2009). Dennoch wird ihre Theoriebildung in einem weiten demokratischen Pluralismus begründet, der seine Wurzeln in der Aufklärung, im Humanismus oder in kritischer Gesellschaftstheorie findet (siehe Holzer 2019). Als praktisch und theoretisch in der Erwachsenenbildung Tätiger erstaunt es mich, wie abwesend oder abweisend mit den Fragen umgegangen wird, warum wer zu welchem Zweck Theorien verwendet oder warum welche Theorien keinen Eingang in die demokratische Pluralität finden bzw. wo ihre Grenzen liegen. Theorien werden (nicht nur, aber auch in der Erwachsenenbildung) zu oft als unnötig

komplizierte, nervige, zu Recht elitäre, chauvinistische und zu Unrecht als intellektuell anspruchsvolle Praxis kritisiert.

Anstelle eines systematischen Vergleiches zwischen verschiedenen Theorien plage ich mich in diesem Beitrag mit der Frage, ob Theorie ein Luxus ist. Für die Ungeduldigen unter den Lesenden kann ich spoilern: ja, ist sie und nein, ist sie nicht.

Warum Theorien?

Anstatt umfassend relevante Theorietraditionen zu referieren, möchte ich einen Schritt zurück gehen und viel kleiner fragen: Warum sich (in der Erwachsenenbildung) überhaupt mit Theorie/n beschäftigen?

Innerhalb der Wissenschaft sind Theorien begründete und legitimierte Annahmen über bestimmte Zusammenhänge unter bestimmten Bedingungen und nach den in einer Disziplin tradierten Verfahrensweisen. So werden Theorien je nach Schule, Tradition oder Perspektive als Zusammenhgangsannahmen, Ordnungs- oder Klassifikationssystematik oder Kritikweise

verstanden. Es gibt Theorien, die eine Geschichte und Funktion innerhalb einer Wissenschaft bzw. einer Teildisziplin haben, die sich mit einem Gegenstandsbereich befassen und von dort aus die Bezugstheorien aus anderen Wissenschaften auswählen. So wird beispielsweise die Bildungswissenschaft sich mit Prozessen der Bildung, Bildungsforschung, Bildungspolitik, Bildungsprozessen oder mit Bildungstheorien befassen und über diese Bereiche die Autorität wissenschaftlichen Wissens beanspruchen, auch mit Rückgriff auf soziologische, philosophische, psychologische, politikwissenschaftliche oder weitere Theorien. Bildungswissenschaften grenzen sich von Praktiken ab, in denen (systematisch oder nicht) über subjektive Erfahrungen der Betroffenheit von bestimmten ungleichen, gewaltvollen ungerechten Bedingungen reflektiert wird, wie beispielsweise in populärwissenschaftlichen Ratgebern oder von minoritären Gruppen. Die Grenze zu alltäglichen Wissensformen und Erfahrungsweisen wird zur Grenze und Begrenzung von Wissenschaft. Das stimmt so gegenübergestellt natürlich nicht, aber was bleibt, ist das zentrale Spannungsfeld: Wessen Erfahrungen werden überhaupt warum beforcht, mit welchem Auftrag und zu welchem Zweck? Die Routinen innerhalb einer Disziplin, wie Kongresse, Fachmedien oder Förderpolitiken, sorgen im Idealfall für geregelte und rituelle Diskussionen darüber, ob und wie Gruppen von Forschenden Theorien anwenden, prüfen, verwerten oder diese (Theorien und oder Forschendengruppen) für irrelevant, gefährlich und sinnlos diskreditiert werden. Theorien sind damit einerseits integraler Bestandteil der internen wissenschaftlichen Weiterentwicklung durch Kritik, das prüfende und geprüfte Unterscheiden und Neuordnen von Zusammenhängen und Grenzziehungen. Zugleich bilden Theorien, die selten rein wissenschaftlichen Ursprungs sind, Möglichkeiten, den Alleingültigkeitsanspruch von Wissenschaft auf Wahrheit kritisch zu befragen. Dies hat den doppelten Nachteil, sich der Prüfungsmechanismen der Scientific Community zu entziehen oder aus ihr ausgeschlossen zu werden. Theorien werden anerkannt oder diskreditiert, auch quer zur Frage ihrer Wissenschaftlichkeit, und bieten so die Gelegenheit, Gruppen auszuschließen, die als kritikunfähig oder irrational diskreditiert werden, weil sie bspw. Emotionen und Affekte als Medium von vernünftiger Erkenntnis ihrer Erfahrungen beanspruchen. Ob sie

dabei die sichtbaren und unsichtbaren Konventionen einer Disziplin oder ihre sozialen Funktionen infrage stellen, ihre Kritik also im Rahmen einer engen disziplinären Zuständigkeit befangen bleibt, wirkt sich stark darauf aus, wem Theorien wozu etwas nützen.¹

Wann ist eine Theorie kritisch?

Erfahrungen sind nicht das Gegenteil wissenschaftlichen Wissens, sondern ihr Medium und ihr Gegenstand. Erst in Bezug auf Erfahrungen gewinnen Theorien eine bildende Qualität. Eine Theorie ist kritisch, wenn sie erklärt, wie sie mit ihrem Gegenstand verbunden ist, zu welchem Zweck sie genutzt und weiterentwickelt wird, und wenn sie ein parteiliches Urteil fällt (siehe Horkheimer 1985 [1952]). Eine Theorie ist kritisch, wenn sie mit Begriffen arbeitet, deren Entstehungsprozess sie verständlich macht, anstatt sie abstrakt zu setzen oder unkritisch aus der Alltagsbedeutung zu nehmen, ohne sie zu definieren; wenn sie also nachvollziehbar macht, woher Begriffe kommen, was sie bedeuten, was sie bezwecken, welche Probleme sich mit ihnen stellen, welche nicht etc. Wenn eine Theorie sich ignorant gegenüber ihrem Erkenntnisinteresse verhält, ihr egal ist, wer sie zu welchem Zweck benutzt, ist sie Max Horkheimer (1988 [1936]) zufolge eine traditionelle Theorie und arbeitet daran mit, dass Theorien elitäres Wissen von Expert*innen bleiben. Als traditionell werden alle Theorien bezeichnet, die von sich behaupten, sie seien ideologiefreie, neutrale Werkzeuge des Unterscheidens und Ordnen und der Klassifikation, welche unabhängig von Interessen sind. Kritische Theorien gelten als solche, die ihre Beziehungen zum Gegenstand und zur Form der Gesellschaft, ihrer Arbeitsteilung, zu ihren Machtverhältnissen, ihrer Gewaltenteilung und ihre widersprüchlichen Beziehungen zu Wahrheit und Vernunft kritisch besprechen. Kritisch sind sie nicht nur, weil sie kritisieren, sondern weil sie sich kritisieren lassen und argumentativ nachvollziehbar machen, sowohl in ihren Intentionen wie ihren ungewollten Effekten.

Die Grenzen zwischen den Expert*innen des Wissens, ihren Orten (Universität oder Berufsausbildung) sind auch Konflikte um die Hoheit der Grenzziehung. Sie

¹ Einen umfassenden Beitrag zu dieser Frage hat Frieder Vogelmann am Beispiel von Coronaleugnung und Impfgegner*innen und ihrem Bezug zu Wissenschaft und Wahrheit vorgelegt (siehe Vogelmann 2023).

sind der Hauptkonflikt, um den es, neben der Reichweite von Erkenntnissen und der Verallgemeinerbarkeit von Aussagen, bei den Grenzkämpfen um wissenschaftliches Wissen geht. Wer kann wann welche Zusammenhänge mit welchen Begründungen behaupten, durchsetzen, zurückweisen oder glauben? Um Glauben im Sinne einer nützlichen Illusion geht es immer, wo es um Wahrheit und Vernunft, Autorität und Freiheit geht, wenn sie etwas Neues aus dem Alten hervorbringen wollen. Wissenschaftliches Argumentieren, das sich auf den eigenen Zweck und Nutzen, auf die eigenen Ideale und Zielvorstellungen hin kritisch befragt, verzichtet gerade nicht auf die Auseinandersetzung mit Wahrheit und Objektivität, sondern verfolgt eine Ethik der Öffnung, des Dialogs und der Verallgemeinerung ihrer Techniken und ihrer sozialen Bedingungen, um ihrer eigenen Ignoranz durch die Kritik der Anderen zu begegnen. Sie spielt das Spiel nicht mit, in dem Systematik und Ausnahme in Gegensätze zueinander gestellt werden, um dann je nach Interesse oder Trend aus diesem Reservoir des Ausgeschlossenen neue alte Erkenntnisse zu generieren.

Theorien sind kein Luxus, sondern notwendiges Privileg

Mit Theorien zu arbeiten, ist kein Luxus, sondern kann zu einer lebensnotwendigen Angelegenheit werden. Davon zeugen viele Quellen und Beispiele (siehe Boger 2019; hooks 1994; Horkheimer 1985 [1952]). Theorien sind begründete oder vermutete Annahmen über die Frage, wie Gegenstände und Bedeutungen zusammenhängen. Und das ist bei manchen Dingen einfach und bei anderen kompliziert. So sind manche Sachverhalte hochspezialisiert und ab einem gewissen Punkt nicht zu verstehen ohne die Kenntnis ihrer Entstehungsgeschichte. Theorien sind kein Luxus, sondern ein kostbarer Rohstoff, von dessen Benützung systematisch Gruppen entfernt werden. Theorien sind ein Privileg. Mit ihnen zu arbeiten und sie benutzen zu können, erfordert Zeit und Übung. Zeit ist neben Geld eines der größten Privilegien, insofern kann Theoriebildung nicht zufällig ein fader Diskurs sozial homogener Gruppen bleiben. Theorien sind eben darum aber kein Luxus, sondern eine Notwendigkeit. Sie ermöglichen es, aus individueller Not zu dialogischer Wendigkeit voranzuschreiten. Theorien können zu einer Befreiungspraxis werden, wie bell hooks sagt, zu einer Praxis des Überschreitens der Begrenzungen: im Denken, im Handeln

und besonders anhand ihrer sozialen Bedingungen. Menschen sind diesen sozialen Bedingungen nicht einfach unterworfen, sondern stellen diese Bedingungen unter ungleichen Bedingungen mit her. Darin liegt eine theoretische Einsicht, die praktische Möglichkeiten eröffnet, aber das eigene und eigenständige Denken lernen voraussetzt. Und damit sind wir im Zentrum des Problems von Theorien angelangt, nämlich der Frage, wer sie wo und in welcher Qualität und mit welcher Zeit und Entlastung von anderen Verpflichtungen lernen und verwenden kann. Theorien zu diskreditieren, zielt dementsprechend darauf ab, Gruppen von Bildung auszuschließen und sie der Möglichkeit zu berauben, Theorien für ihre eigenen Zwecke zu verwenden, ihre Aneignung dem Zufall zu überantworten. Theorien als Wissen um die Möglichkeiten der Veränderung, der Analyse von Zwecken und Zusammenhängen, die wenig in die Taschen und Gehirne spielen, sind ein praktisches Problem. Wo werden in der Erwachsenenbildung Räume für Theoriebildung sichtbar und theoretische Werkzeuge erlernbar? Wie bilden Menschen sich über die ungleichen Erfahrungen und Möglichkeiten und können sich auf eine Weise zueinander in Beziehung setzen, die es ihnen ermöglicht, was ihnen im Schulsystem oder im Berufsleben verwehrt bleibt? Praktisch zu erleben, dass es theoretisch anders sein könnte, ist sowohl ein Theorieproblem, aber auch das einer Demokratisierung der Beteiligungspraxis.

Kritisieren darf nur, wer „gut erzogen“ und „gebildet“ ist?

Die Fähigkeit, Sachverhalte zu problematisieren und zu unterscheiden, ist ein Werkzeug der Veränderung, das sich mit Bildung verwenden lässt. Alles, was ist, als Gewordenes kritisieren zu können, bedeutet potenziell, an der Umgestaltung dessen, was sein wird, beteiligt zu werden.

Schon zu seiner Hochphase war der Begriff Bildung im Kontext der Aufklärung umstritten, wurde von radikalisierten oder elitären Ausdeutungen erweitert oder geschlossen (vgl. Casale 2022, S. 86-111). War Bildung als Menschenrecht noch kaum denkbar, gewann sie Kontur als humanistisches Ideal, das sich in einer positiven Deutung als denkfähige, vernunftgebundene, lernbare Weltzugewandtheit und in der deutlichen Kritik als Projekt imperialer Eliten im Etablieren einer bürgerlichen Kultur umreißen lässt.

Bildung im Sinn der Tradition der Aufklärung war erst auf der Grundlage von Erziehung möglich (vgl. ebd., S. 31-61). Erziehung unterwirft den Menschen den Gesetzen der Kultur, sodass er sich vom „instinktgetriebenen Tier“ unterscheidet. Das gelang nicht allen Menschen gleichermaßen – und sollte es auch nicht: Es handelte sich um die Selbstbegründung einer vergleichsweise kleinen Gruppe europäischer weißer Bürger, vornehmlich Männer, die ihre partikulare Gruppenbildung mit dem Mythos von wissenschaftlicher und politischer Rationalität ausstatteten. Der Mythos bestand darin, alles „Wilde“ in sich selbst und vor allem im Außen erst zu erfinden, um es dann als „Anderes“ zu beherrschen, zu züchtigen und zu unterwerfen oder zu begehren, zu exotisieren und darüber zu verfügen. Immanuel Kant schrieb in seinem Aufsatz „Über Pädagogik“ (1803): *„Wildheit ist die Unabhängigkeit von Gesetzen. Disciplin unterwirft den Menschen den Gesetzen der Menschheit, und fängt an, ihm den Zwang der Gesetze fühlen zu lassen. Dieses muß aber frühe geschehen. So schickt man z. E. Kinder Anfangs in die Schule, nicht schon in der Absicht, damit sie dort etwas lernen sollen, sondern damit sie sich daran gewöhnen mögen, still zu sitzen, und pünktlich das zu beobachten, was ihnen vorgeschrieben wird, damit sie nicht in Zukunft, jeden ihrer Einfälle wirklich auch und augenblicklich in Ausübung bringen mögen.“*

Die Unterdrückung und Züchtigung, die kulturelle Veredelung des „Animalischen“, „Wilden“ sind ein Gründungsmotiv von aufgeklärten Bildungsvorstellungen. Es findet sich überall: in der Adressierung sozial ausgegrenzter Gruppen, denen Bildungsferne unterstellt wird, in der Phantasie der bedrohlichen „Anderen“, die von „Außen“ kommen, in der chauvinistischen Kritik an „Emotionalisierung“ und „Verweiblichung“ von Praktiken der sozialen Kooperation oder an der Festlegung auf Merkmale nationaler Zugehörigkeit wie Sprache (vgl. Khakpour 2022). Erziehung wurde in dieser Tradition als Selbstbeherrschung und Herrschaft über Andere gefasst, als ein Sich-Einfügen in die tradierten Formen und Formierungen der Kultur. Sie ging der Bildung zum (kritischen) Subjekt als Möglichkeitsbedingung voraus: Ohne Erziehung, so die Geschichte, gebe es keine Bildung und keine Kultur.

Die aufklärende oder aufgeklärte Kritik, so die Philosophin Ruth Sonderegger (2019), ist trotz ihrer zu bewahrenden Potenziale für Bildung eingeschrieben in ein globales Herrschaftsprojekt, in dem sich eine

partikulare Gruppe zum Maßstab des Allgemeinen macht, in das sich andere Gruppen (Frauen, Kinder, Migrant*innen, Behinderte, Psychiatrisierte) erst mühsam hineinkämpfen müssen. Diese sind dann mit dem Vorwurf konfrontiert, sie selbst würden das Allgemeine nur aus einer partikularen Position in Frage stellen. Ihre Interessen seien egoistisch, ihre Theorien seien Hirngespinnste oder Humbug und kein objektives Wissen mit theoretischem Gehalt. In diesem Herrschaftsprojekt sind Funktionen von Gewalt und Kritik arbeitsteilig, aber nicht fundamental voneinander unterschieden, eben weil sie als voneinander entfernte Bestandteile einer sozialen Struktur zusammenwirken: Wer nicht dazu gehören soll, dem*der wird abgesprochen, was zur vollständigen Menschwerdung im Sinne von Bürgerlichkeit gezählt wird, wozu auch die Fähigkeit zum kritischen Denken gehört.

Erziehung als Züchtigung ist darin ethische Pflicht einer Zähmung der unbeherrschten inneren und äußeren „Natur“, wie ein Züchtigungsrecht, das an die Funktion des Familienvaters und Staatsoberhauptes gebunden bleibt: an den mündigen Bürger (!), der sich bildet (kritisch zur Dialektik der Beherrschung von innerer und äußerer Natur siehe Horkheimer 1988 [1936], affirmativ zu Bildung vgl. Horkheimer 1985 [1952], S. 410).

Zucht und Strafe sind jedoch keine Nebenprodukte, sondern der pädagogisch genutzte Zwang, auf dessen Grundlage die soziale Zustimmung möglich gemacht wird, als eine Zustimmung zum Gesetz väterlicher Autorität sowie bürgerlicher Rechte und Pflichten, deren Rahmen gesetzlich festgeschrieben und deren Anwendungen permanent verschoben und neu ausgehandelt werden (vgl. Niggemann 2022, S. 62-69). In der Erbfolge bürgerlicher Familien ist das Gesetz väterlicher Autorität integraler Bestandteil ihres Selbstverständnisses und der intergenerationalen Psychodynamiken.

Diejenigen, die in ihnen als Subjekte autorisiert wurden (also gut erzogen und gebildet sind), dürfen und sollen Kritik üben und eine Praxis der Kritik leben können, um Tradition und Erneuerung zu bewerkstelligen (vgl. ebd.). Kritik bedeutet in Bezug auf Bildung, sich kontinuierlich neue Möglichkeiten des Handelns und Genießens zu suchen und zu erarbeiten. Kritik kann Bildung als selbsttätige Praxis mit eigener Zwecksetzung orientieren. Kritik kann Bildung jedoch auch verhindern, wenn sie als machtvolle Setzung von Maßstäben alles außer sich selbst zu kritisieren erlaubt. Die theoretische

Behauptung, Kritik als universelles Prinzip sei an nichts Irdisches wie Standpunkte, Orte, Kontexte, Begehren und Ressourcen gebunden, ist Bestandteil eines Partikularismus, der seine eigene Gewaltförmigkeit verkennt, auf seine Gegner*innen oder Feinde im Innen und Außen projiziert, und zwar besonders auf jene, die sich Erziehung und Bildung verweigern. Das Erbe der Aufklärung sei demgegenüber weder unkritisch zu beerben, so Gayatri Chakravorty Spivak, noch leichtfertig zu verwerfen, sondern affirmativ zu sabotieren (siehe bspw. Spivak 2012 u. 2023).

Kritische Veränderung von (aufgeklärter) Kritik

Theorien, die zwischen „Würdigen“ und „Unwürdigen“, zwischen „zivilisiert“ und „primitiv“ unterscheiden, bedienen sich eines falschen Gegensatzes, um zu unterwerfen und zu disziplinieren. Dieser Gegensatz ist ungemein produktiv, denn er produziert die Norm und die Abweichung gleichzeitig, so dass alle Abweichungen einen Pool an Möglichkeiten darstellen, aus ihnen neue Trends, Methoden oder Waren zu generieren. Daher ist auch die Position des (situativen, temporären oder dauerhaften) Ausgeschlosseneins noch nicht das Ende, sondern erst der Anfang der Wege und Dialoge über Sinn und Unsinn bestimmter theoretischer und praktischer Ordnungen.

Mai-Anh Boger hat zu diesem Komplex aus Betroffenheit, Partizipation, Paternalismus und Empowerment einen sehr beeindruckenden Text geschrieben mit dem sprechenden Titel „Du musst ihnen sagen, dass das falsch ist.“ – Eine Geschichte vom existentiellen Wert der Theoriebildung“ (2019). Darin diskutiert sie die Problematik, alternative Wissensformen, Erfahrungen und Erkenntnisweisen nicht nur als „Verbesonderung“ zu verstehen (Was sie auch sind, wenn sie zum Exotisch-Interessanten oder Dämonisch-Gefährlichen stereotypisiert werden.). Wenn minoritäre Erfahrungen von Betroffenheit nur als authentische Erfahrungen ausgesprochen werden, sind eben diese Erfahrungen nicht wissenschaftlich bzw. sind ihre Subjekte eben jene mit Erfahrung, nicht mit wissenschaftlichen Fähigkeiten. Der falsche Gegensatz ist richtig, weil unterschiedliche Erfahrungen mit verschiedenen Wissensformen und Betroffenheiten einhergehen. Während einige ungefragt vom allgemeinsten Standpunkt sprechen und ihnen geglaubt wird, werden Wissenschaftler*innen

aus minoritären Gruppen eben immer wieder als durch ihre Zugehörigkeit begrenzt und in diesem Sinne als unwissenschaftlich gelabelt behandelt. Partizipation an Wissensgemeinschaften kommt dann mit dem Preis, nur als Objekt mit interessanten Erfahrungen angesehen zu werden und nicht als Subjekt einer erfahrungsgesättigten Theoriebildung. Andererseits kann ein Insistieren auf Erfahrungen gegenüber jeder Form wissenschaftlichen Argumentierens auch eine solche Anordnung befestigen: Wenn Erfahrungen nicht im Dialog wissenschaftlich diskutierbar werden oder bleiben, werden sie zu Glaubenssätzen, zur, wie ich es nennen möchte, „Währung des Authentischen“.

Insofern wäre ein Auslöschen der aufklärerischen Kritik falsch, denn sie adressiert Menschen als Subjekte, die mündig werden können, die sich durch Kritik ihres eigenen Verstandes bedienen lernen und in den Lauf der Geschichte auch kooperativ eingreifen, sich bilden und revidieren und dies nicht gegen, sondern mit ihren Erfahrungen. Es geht bei der Zugänglichkeit zum Theoretisieren um die kritische Veränderung aufgeklärter Kritik und nicht um ihre Abschaffung oder exklusive Schließung. Fehlende Zugänge zu Bildung sind entlang ihrer sozialen Schließungsmechanismen zu kritisieren und nicht als persönliches Unvermögen ihrer Adressat*innen abzutun.

Kritik üben zu wollen, ist nichts Abstraktes, sondern getragen vom Wunsch, dass sich Dinge ändern. Wie sie begründet wird, hängt auch davon ab, ob sie aufgeklärte Kritik, Vernunft und Wahrheit auf sich selbst anwendet oder immer wieder nur nach „unvernünftigen“, „primitiven“, „hysterischen“ oder „dummen“ Anderen sucht.

Mit den Engeln ringen

Der jamaikanisch-britische Erwachsenenbildner, Theoretiker und Aktivist Stuart Hall (1932-2014) verglich die theoretische Arbeit, die Arbeit der Intellektuellen, mit einer schwierigen Übung. Er verwendete die Metapher des: „Ringen mit den Engeln“ und ergänzte: „Die einzige Theorie, die es wert ist, dass man sie hat, ist die, die man abwehren muss, nicht die, die man mit großer Gewandtheit ausspricht“ (Hall 2004 [1992], S. 55). Es ist ein eigenartiges Bild, das Hall hier verwendet. Wenn man es auf Jakobs biblischen Kampf mit einem Unbekannten zurückführt, der je nach Auslegung ein Mensch, ein Engel oder Gott selbst gewesen sein könnte, wird die Geschichte mehrdeutig.

Mit wem also ringen die Theoretiker*innen? Hall überlässt die Interpretation uns: „*man kann es so wörtlich nehmen, wie man will*“ (Hall 2004 [1992], S. 53). Für mich wirft „mit den Engeln ringen“ neue Fragen auf. Ist der Engel ein Bild, eine Metapher oder die nützliche Illusion, um es mit unsichtbaren Sachverhalten aufnehmen zu können, also mit solchen, die auch wirken, wenn sie nicht zu sehen sind? Das Augenverschließen macht das Ringen-Müssen nicht ungeschehen, sondern entzieht es der eigenen Bearbeitung und überlässt den letztendlichen erbeuteten Segen allein den falschen Expert*innen.

So stehe ich zu mir selbst und der Welt in einer mehrfach widersprüchlichen Beziehung und ebenso zu meinen Erfahrungen und zur Wahrheit. Frieder Vogelmann (2023) schlägt vor, die subjektive Dimension des Nachdenkens über Erkennen, Wissen und Macht nicht zugunsten großer Erklärungen zu verwerfen, sondern als Bestandteil einer „nichtsouveränen Epistemologie“ (Vogelmann 2023, S. 64ff.) zu fassen. Er bezeichnet so eine Erkenntnistheorie, in der nicht eine souveräne Stimme bestimmt, was Wissenschaft ist oder als Theorie gilt, sondern vielfache Stimmen an der Verhandlung von Gegenständen und Methoden teilhaben. Vernunft ist dann eine Sache diskursiver-demokratischer sozialer Verhandlungen und kein Privileg von Wissenschaft allein. Zudem kann ich mir selbst nicht transparent sein, sondern muss mich über den

Umweg der anderen, ihre Sicht, ihre Projektionen, ihre Adressierungen etc. mit mir und meinem Gegenstand im Dialog auseinandersetzen.

Das verändert den Zweck meines Theoretisierens, der nun nicht mehr (nur) darin besteht, aus wertfreier Expertise Erkenntnisse hervorzubringen, über deren Zweck ich dann nicht mehr verfüge. Theoriebildung verändert sich von einer zwingenden Systematisierung hin zu einem lernenden Dialog über steile Klippen und Abgründe ohne Netz, aber in Begleitung realer Gegenüber.

Theoretisieren bedeutet genau kein Happy Together und auch keinen permanenten Zynismus, sondern eine alltägliche Auseinandersetzung und Einübung (siehe Sonderegger 2019) einer Lebbarkeit des Vielfachen. Wohin ich mich alltäglich mit wem im sozialen Raum bewegen will, nicht will oder muss, obwohl ich nicht möchte, erfordert eine spannungsreiche Haltung zu mir selbst und den anderen, die auch meine Fantasie fordert, sich zu entwickeln.

Die Erfindung des Aktenschranke mag auch der Fantasie entsprungen sein. Nichts weiter mit ihm anstellen zu können, als Akten zu ordnen, wäre die Herausforderung, die Fantasie in jeder*m Einzelnen anzuregen und nicht auf Praxis zu begrenzen.

Literatur

Alvir, Olja (2022): Spielfeld. Gedichte – Pjesme – Poems. Graz: kollektiv Verlag.

Blake, William (1793): The Marriage of Heaven and Hell. Online: <https://www.gutenberg.org/files/45315/45315-h/45315-h.htm> [2025-01-06]

Boger, Mai-Anh (2019): „Du musst ihnen sagen, dass das falsch ist.“ – Eine Geschichte vom existentiellen Wert der Theoriebildung. In: Dederich, Markus/Ellinger, Stephan/Laubenstein, Désirée (Hrsg.): Sonderpädagogik als Erfahrungs- und Praxiswissenschaft. Leverkusen: Barbara Budrich, S. 127-153.

Casale, Rita (2022): Einführung in die Erziehungs- und Bildungsphilosophie. Paderborn: utb.

Hall, Stuart (1994): Alte und neue Identitäten, alte und neue Ethnizitäten. In: Ders.: Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Hamburg: Argument, S. 66-88.

Hall, Stuart (2004 [1992]): Das theoretische Vermächtnis der Cultural Studies. In: Ders.: Cultural Studies. Ein politisches Theorieprojekt. Ausgewählte Schriften 3. Hamburg: Argument, S. 34-55.

Holzer, Daniela (2019): Immanente Kritik und die Kunst, gegen sich selbst zu denken. In: Kastner, Monika/Lenz, Werner/Schlögl, Peter (Hrsg.): Kritisch sind wir hoffentlich alle. Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von Subjekt, Arbeit und Gesellschaft. Wien: Löcker Verlag, S. 95-107.

- hooks, bell (1994):** Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom. London: Routledge.
- Horkheimer, Max (1985 [1952]):** Begriff der Bildung. In: Ders.: Gesammelte Schriften. Band 8: Vorträge und Aufzeichnungen 1949-1973. Frankfurt am Main: Fischer, S. 407-419.
- Horkheimer, Max (1988 [1936]):** Autorität und Familie. In: Ders.: Gesammelte Schriften. Band 3: Schriften 1931-1936. Frankfurt am Main: Fischer, S. 336-417.
- Kant, Immanuel (1803):** Über Pädagogik. Königsberg. Online: https://de.wikisource.org/wiki/%C3%9Cber_P%C3%A4dagogik [2025-01-06]
- Khakpour, Natascha (2022):** Deutsch-Können. Schulisch umkämpftes Artikulationsgeschehen. Weinheim: Beltz Juventa.
- Niggemann, Jan (2022):** Der diskrete Charme der Autorität? Elemente pädagogischer Autorität und Autorisierungen aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. Weinheim: Beltz Juventa.
- Siebert, Horst (2009):** Theorieansätze in der Erwachsenenbildung. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Ausgabe 7/8, Wien. Online: https://erwachsenenbildung.at/magazin/09-7u8/meb09-7u8_03_siebert.pdf [2025-01-06]
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2012):** An Aesthetic Education in the Era of Globalization. Cambridge/London: Harvard Univ. Press.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2023):** Gramsci und das postkoloniale Projekt. Ein Interview mit Baidik Bhattacharya. In: Castro Varela, Maria do Mar/Khakpour, Natascha/Niggemann, Jan (Hrsg.): Hegemonie bilden. Pädagogische Anschlüsse an Antonio Gramsci. Weinheim: Beltz Juventa. Online: https://content-select.com/de/portal/media/download_oa/9783779953722/?client_id=406 [2025-01-14]
- Sonderegger, Ruth (2019):** Vom Leben der Kritik: kritische Praktiken – und die Notwendigkeit ihrer geopolitischen Situierung. Wien: zaglossus.
- Vogelmann, Frieder (2023):** Umkämpfte Wissenschaften – zwischen Idealisierung und Verachtung. Stuttgart: Reclam.



Foto: privat

Dr. Jan Niggemann M.A.

jan.niggemann@oieb.at
<https://www.oieb.at>

Jan Niggemann ist wissenschaftlicher Mitarbeiter beim Österreichischen Institut für Erwachsenenbildung (oieb) und Lektor an der Universität Wien. Mit einer Arbeit zu pädagogischer Autorität promovierte er an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Aktuell arbeitet er in der Erwachsenenbildung, in der außerschulischen Bildung, als Erziehungswissenschaftler und Speaker. Seine aktuellen Arbeitsschwerpunkte sind u.a. Pädagogische Autorität, Soziale Ungleichheit, Poesie und Ästhetik in pädagogischen Formaten, Bildungstheorien und Cultural Studies.

Forming Theories

Contextual knowledge as a dialogue between adult education and science

Abstract

The author argues that working with theories should not be dismissed as elitist or too complicated for practice. Instead, he insists on theoretical work that organizes science and practice in democratic forms. The article takes a critical look at scientific forms of knowledge and the dominant focus on practice in adult education. Theory must critically call into question the relationship of science to power and make the contradictions of practice the focus of theory. Enlightenment and reason are not a prerogative of science. Reason is rather the lived expression of a discursive democratic negotiation between practice and research. The author voices his support for an ethic of opening up knowledge production and demands that the differences between theoretical and experience-based practice be understood as unequally valued work. The analysis of this gap creates opportunities for detecting changes and developing new methods. Theories for analyzing social relationships and recognizing power relations should be made more accessible as they contribute to changes. A theory that promotes dialogue is based on the interaction between self-reflection and critique within and beyond groups with heterogeneous positions and interests. One's limited perspective—whether in adult education practice or in science—can be overcome discursively by considering the critique of others. (Ed.)



Impressum/Offenlegung



Magazin erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

gefördert aus Mitteln des BMBWF

erscheint 3 x jährlich online

Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin>

ISSN: 1993-6818

Medieninhaber



Bundesministerium für Bildung,
Wissenschaft und Forschung
Minoritenplatz 5
A-1010 Wien



Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Bürglstein 1-7
A-5360 St. Wolfgang

Redaktion



Institut CONEDU, Verein für Bildungsforschung
und -medien
Keplerstraße 105/3/5
A-8020 Graz
ZVR-Zahl: 167333476

Herausgeber*innen der Ausgabe 54, 2025

Mag.^a Julia Schindler (Universität Innsbruck)

Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)

Herausgeber*innen des Magazin erwachsenenbildung.at

Kmsr.ⁱⁿ Eileen Mirzabaegi, BA MA (BMBWF)

Dr. Dennis Walter (bifeb)

Fachbeirat

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Elke Gruber (Universität Graz)

Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für Höhere Studien)

Mag. Kurt Schmid (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)

Mag.^a Julia Schindler (Universität Innsbruck)

Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)

Mag. Lukas Wieselberg (ORF science.ORF.at und Ö1)

Redaktion

Dr.ⁱⁿ Andrea Widmann (Institut CONEDU)

Mag.^a Bianca Friesenbichler (Institut CONEDU)

Fachlektorat

Mag.^a Laura R. Rosinger (Textconsult)

Übersetzung

Übersetzungsbüro Mag.^a Andrea Kraus

Satz

Marlene Schretter – Visuelle Kommunikation,
basierend auf einem Design von Karin Klier (tür 3))) DESIGN

Website

wukonig.com

Gesamtleitung erwachsenenbildung.at

Mag. Wilfried Frei (Institut CONEDU)

Medienlinie

„Magazin erwachsenenbildung.at – Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs“ (kurz: Meb) ist ein redaktionelles Medium mit Fachbeiträgen von Autor*innen aus Forschung und Praxis sowie aus Bildungsplanung, Bildungspolitik und Interessensvertretungen. Es richtet sich an Personen, die in der Erwachsenenbildung und verwandten Feldern tätig sind, sowie an Bildungsforscher*innen und Auszubildende. Das Meb fördert die Auseinandersetzung mit Erwachsenenbildung seitens Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik und spiegelt sie wider. Es unterstützt den Wissenstransfer zwischen aktueller Forschung, innovativer Projektlandschaft und variantenreicher Bildungspraxis. Jede Ausgabe widmet sich einem spezifischen Thema, das in einem Call for Papers dargelegt wird. Die von Autor*innen eingesendeten Beiträge werden dem Peer-Review eines Fachbeirats unterzogen. Redaktionelle Beiträge ergänzen die Ausgaben. Alle angenommenen Beiträge werden lektoriert und redaktionell für die Veröffentlichung aufbereitet. Namentlich ausgewiesene Inhalte entsprechen nicht zwingend der Meinung der Herausgeber*innen oder der Redaktion. Die Herausgeber*innen übernehmen keine Verantwortung für die Inhalte verlinkter Seiten und distanzieren sich insbesondere von rassistischen, sexistischen oder sonstwie diskriminierenden Äußerungen oder rechtswidrigen Inhalten solcher Quellen.

Alle Artikel und Ausgaben des Magazin erwachsenenbildung.at sind im PDF-Format unter <https://erwachsenenbildung.at/magazin> kostenlos verfügbar.

Urheberrecht und Lizenzierung

Das „Magazin erwachsenenbildung.at“ erscheint, wenn nicht anders angegeben, ab Ausgabe 28, 2016 unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>).



Benutzer*innen dürfen den Inhalt zu den folgenden Bedingungen verbreiten, verteilen, wiederveröffentlichen, bearbeiten, weiterentwickeln, mixen, kompilieren und auch monetarisieren (kommerziell nutzen):

- Namensnennung und Quellenverweis. Sie müssen den Namen des/der Autor*in nennen und die Quell-URL angeben.
- Angabe von Änderungen: Im Falle einer Bearbeitung müssen Sie die vorgenommenen Änderungen angeben.
- Nennung der Lizenzbedingungen inklusive Angabe des Links zur Lizenz. Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter die dieses Werk fällt, mitteilen.

Die gesetzlichen Schranken des Urheberrechts bleiben hiervon unberührt. Nähere Informationen unter <https://www.fairkom.eu/CC-at>.

Im Falle der Wiederveröffentlichung oder Bereitstellung auf Ihrer Website senden Sie bitte die URL und/oder ein Belegexemplar elektronisch an magazin@erwachsenenbildung.at oder postalisch an die angegebene Kontaktadresse.

Kontakt und Hersteller

Magazin erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

p. A. Institut CONEDU, Verein für Bildungsforschung und -medien

Keplerstraße 105/3/5, A-8020 Graz

magazin@erwachsenenbildung.at