

Daniel Straß

# Glaubende Erwachsenenbildung

Kritische Bildungstheorie, Konstruktivismus  
und christliches Verständnis



PETER LANG

Internationaler Verlag der Wissenschaften

Daniel Straß

# Glaubende Erwachsenenbildung

Kritische Bildungstheorie, Konstruktivismus  
und christliches Verständnis



PETER LANG  
Internationaler Verlag der Wissenschaften

LESEPROBE

# Einleitung

Die vorliegende Untersuchung verfolgt drei Linien, die eine Einheit bilden, aber in sich schlüssig auch jeweils für sich gelesen werden können. Sie entsprechen den drei Hauptteilen der Arbeit.

Erstens stellt diese Schrift einen wissenschaftstheoretischen Beitrag zur Erwachsenenbildung/Weiterbildung<sup>1</sup> dar. Sie widmet sich insbesondere in Teil I der Frage, inwiefern zentrale Aussagen einzelner erwachsenenpädagogischer Theorierichtungen als *Wissen* zu bezeichnen sein können. Ausgangspunkt sind dabei Beobachtungen aus dem Fachdiskurs, die zeigen, dass der Pluralismus der Disziplin dazu geführt hat, dass unterschiedlichste Wahrheitsansprüche zur Pädagogik und Erwachsenenbildung als beliebige Konstruktionen oder „Glaubensbekenntnisse“ eingestuft werden. Insbesondere die mittlerweile schon charakteristisch gewordenen Wenden in der Erwachsenenbildung von einem ‚Paradigma‘ zum nächsten<sup>2</sup> können den Eindruck befördern, dass es Wahrheit hier nur innerhalb von Perspektiven gibt, die zudem rasch wieder abgelöst werden. Wollen Theorien zur wissenschaftlichen Erwachsenenbildung den Eindruck verhindern, letztlich nur Sammelsurien mehr oder minder gut begründeter Meinungen in eigener wissenschaftstheoretischer Terminologie zu sein, müssen sie sich an erkenntnistheoretischen Ansprüchen messen lassen. Was solche Ansprüche sein können, muss dann natürlich auch ausgeführt werden. Deshalb widmet sich Teil I – bevor er konkrete Aussagen zur Bildung aus den Denkräumen von Konstruktivismus und kritischer<sup>3</sup> Bildungstheorie ermittelt – auch der Reflexion des epistemologischen Wissensbegriffs.

Reflektiert Teil I auf die Begründbarkeit erwachsenenpädagogischer Wissenansprüche, also letztlich auf formale epistemologische Kriterien, problematisiert Teil II die von

---

<sup>1</sup>Im Folgenden auch EB/WB.

<sup>2</sup>Vgl. Faulstich 2003, S. 82ff.

<sup>3</sup>Im Diskurs ist die Verwendung spezifizierender Adjektive im Hinblick auf Groß- oder Kleinschreibung nicht einheitlich: Bspw. reden die Herausgeber von *Heydorn lesen!* (2009) gleich auf dem Titel-Cover von kritischer (klein!) Bildungstheorie, während Pongratz (2003) meist von Kritischer (groß!) Erwachsenenbildung spricht. Es könnte an Willkür gemahnen, nun an jeder Stelle individuell zu entscheiden, ob hier ein stehender Begriff gemeint ist (eindeutiges Beispiel: die Kritische Theorie) oder doch mehr die Charakterisierung einer Theorierichtung oder Aufgabe, ohne dass im jeweiligen Kontext ein Terminus technicus gemeint sei. Aus Gründen der Einheitlichkeit wurde hier bei allen bekannten Theorierichtungen mit spezifizierendem Epitheton größtenteils die Kleinschreibung gewählt: die kritische, konstruktivistische, christliche Erwachsenenbildung. Ausnahmen sind stehende Begriffe (z.B. auch: die Kritische Erziehungswissenschaft) oder das Umfeld der Wiedergabe von Autoren, die den zitierten Begriff selbst groß schreiben.

den Theorien gegebenen Antworten *inhaltlich*. Die sich im ersten Teil vor dem Hintergrund des Pluralismusphänomens schon andeutende Wahrheitsproblematik wird hier geistesgeschichtlich analysiert. Sowohl die Antworten des Konstruktivismus als auch die der kritischen Bildungstheorie auf Bildungsfragen Erwachsener lassen sich demnach adäquater analysieren, wenn sie zur Tod-Gottes-Verkündung des „tollen Menschen“ bei Friedrich Nietzsche als zeitdiagnostische und philosophiegeschichtliche Beobachtung in Beziehung gesetzt werden. Der sowohl nominelle als auch inhaltliche Aufweis dieser Verbindungen, sowie der Konnex zwischen (verlorener) Gottesdimension und (verlorener) Wahrheitsdimension inklusive der Implikationen für das Wissen(schafts)verständnis, wird aufzuzeigen sein.

Teil III zeigt die Wahrheitsansprüche eines Bildungsverständnisses, das nicht – wie kritische Bildungstheorie und Konstruktivismus – vom „Tod Gottes“ ausgeht bzw. auf ihn reagiert, sondern Gottes Existenz voraussetzt. Ein solches auszuführendes christliches Erwachsenenbildungsverständnis steht vor der Anfrage, ob aufgrund des explizit religiösen Sprachspiels nicht die Kriterien verletzt werden, mit denen in Teil I säkulare Wissensansprüche konfrontiert wurden. Werfen sich diese Theorien im Diskurs aufgrund gemutmaßter weltanschaulicher Verhaftungen schon gegenseitig vor, „Glaubensbekenntnisse“ zu sein, wieviel mehr würde dies auf eine explizit *glaubende Erwachsenenbildung* zutreffen. Insofern schlägt Teil III wieder eine Brücke zu I und II: Es geht nicht um eine unvermittelte Aktualisierung bzw. eine Neuthematisierung des (alten) Bildungsparadigmas von der wiederherzustellenden Gottebenbildlichkeit des Menschen, das der Erwachsenenbildung nun eine neue Wende bescheren soll, sondern es geht implizit auch um eine Kontrastierung säkularer und religiöser Wissensansprüche zur Bildung Erwachsener.

Illustrierend und verkürzt könnte man fragen: *Was glauben die Wissenden und was wissen die Glaubenden?* Der erste Teilsatz nimmt dabei das Selbstverständnis wissenschaftlicher Theorien zur Erwachsenenbildung auf: Sie wollen *wissen*, wenngleich sie vor postmodernem Hintergrund<sup>4</sup> ihren eigenen und fremden Wissensansprüchen immer weniger trauen. Der zweite Teilsatz beansprucht unter anderem auch zu wissen,

---

<sup>4</sup>Wenn hier und im Folgenden das Nomen Postmodernismus oder das Adjektiv postmodern verwendet wird, beziehe ich mich auf das von Goebel und Müller sogenannte weitere Verständnis des Begriffes (vgl. dies. 2007, S. 7ff.). Der enger ausgelegte Terminus meint vor allem den Poststrukturalismus der französischen Philosophie ab der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts und kann mit Namen wie Michel Foucault, Jaques Derrida, Jean-François Lyotard, Gilles Deleuze und Jean Baudrillard verbunden werden. Im erweiterten Kreis des engen Verständnisses gehören auch Pierre Bourdieu, Jean-Luc Nancy und Giorgio Agamben dazu. Als postmodern, wenngleich nicht poststrukturalistisch, werden von den Autoren noch eingestuft: Gianni Vattimo, Fernando Savater, Richard Rorty, Hans Blumenberg und Peter Sloterdijk. Postmodern im weiteren Sinne, wie der Begriff hier verwendet wird, ist eine spezifische Denkungsart, die durch bestimmte philosophische Kennzeichen auffällt und auch (aber durchaus nicht nur) bei den genannten Denkern zu finden ist, sondern im Hinblick auf einzelne Standpunkte zum gegenwärtigen, relativistischen common sense des Zeitgeistes geworden ist. Goebel und Müller betonen v.a. folgende Signaturen, auf die an den entsprechenden Stellen detaillierter einzugehen ist: Skeptizismus und Relativismus, Anti-Essenzialismus, Anti-Rationalismus, Verabsolutierung der Sprache, Anti-metaphysische Einstellung. Ob man diese Kennzeichen für den Begriff der Postmoderne auch mit anderen ähnlichen Termini (z.B. Hochmoderne, Reflexive Moderne) unter der Formel „Ambivalenz der Moderne“ zusammenfassen kann, wie es Kersten Reich tut (vgl. ders. 2010, S. 14), muss hier nicht entschieden werden. Die Signaturen zeigen aber schon, dass es mir bei der Verwendung des Begriffs eher um ein philosophisches, erkenntnistheoretisches, denn um ein soziologisches Problem geht.

warum dies so ist: Wirklich *wissen* kann man nur, wenn man Gott voraussetzt. So könnte man vielleicht eine Einsicht des epistemologischen Programms des Erkenntnistheoretikers Alvin Plantinga auf den Punkt bringen, auf die v.a. in Teil III Bezug genommen wird. Damit ist der Problemaufriss angezeigt: Er beginnt in Kap. 1 mit dem Glauben der Wissenden in der Erwachsenenbildung.

Bevor dies geschieht, sollte diesen einleitenden Überlegungen noch eine Vorbemerkung zum methodischen Vorgehen innerhalb dieser Arbeit vorausgeschickt werden. Dass die diesbezüglichen Reflexionen in der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung noch nie und auch gegenwärtig nicht übergreifend konsensfähige und fixierte Regelsysteme entwickelten, sondern die Kombination unterschiedlichster Elemente im Hinblick auf den verhandelten Gegenstand ermöglichen, mag ein Beispiel illustrieren: Wenn ein im wissenschaftlich-pädagogischen Raum publizierender Autor etwa davon spricht, dass er sich „[...] wissenschaftstheoretisch und methodologisch den analytisch-erklärenden, hermeneutisch-verstehenden und kritisch-korrigierenden und motivierenden Ansätzen verpflichtet weiß“, <sup>5</sup> dann mag man eine solche Selbstverortung als methodologisches Potpourri bezeichnen. Wenn sie andererseits im Hinblick auf die verhandelten Sachbezüge adäquate Zugriffe erlaubt, scheint sie ein hilfreiches und legitimes Vorgehen darzustellen. Aus diesem Grunde beschneidet sich auch diese Arbeit nicht auf nur eine Methode bzw. methodologische Orientierung. Ohne sich verschiedene Elemente selbst zu verbieten, hat die Untersuchung dennoch einen Schwerpunkt: Ihre Methode ist die gegenstandsbezogene Rekonstruktion der untersuchten Literatur und ihre Zusammenführung vor dem Horizont der angegebenen Fragestellungen. <sup>6</sup> Gegenstandsbezogen heißt, dass die Auswahl der berücksichtigten Autoren und ihrer Werke an dem Problemaufriss orientiert ist, der hier bearbeitet wird. Da dieser Problemaufriss eine gewisse inhaltliche Weite umgreift, soll hier vorausgeschickt sein, dass sich der Verfasser a) über die Probleme des dadurch bedingten Umfangs (bzw. der Lücken im Detail) und b) über die Selektivität in der Auswahl der berücksichtigten Literatur zu den einzelnen Gliederungspunkten der Argumentation im Klaren ist. *Übersichtsarbeiten*, wie sie Umberto Eco einmal nannte, <sup>7</sup> haben gegenüber detailversessenen Monographien sowohl Vor- als auch Nachteile. Der Nachteil besteht unstrittig darin, dass sie die Quantität der untersuchten Quellen bei jedem einzelnen Autor reduzieren müssen und sich dadurch ggf. dem Vorwurf der Unschärfe in Einzelfragen oder mangelnder Tiefe ausgesetzt sehen. Hendrik Wallat, der sich in seiner knapp 600 Seiten starken Dissertation zu Marx und Nietzsche, <sup>8</sup> einem ähnlichen Problem ausgesetzt sah, schreibt im Vorwort als „methodische Anmerkung“:

„Allgemeine Fragestellungen, wie sie dieser Arbeit zu Grunde liegen, stehen im arbeitsteiligen Wissenschaftsbetrieb mit seiner notwendigen Spe-

---

<sup>5</sup>So formuliert bei Lachmann/Ruppert 1998, S. 227. Jürgen Wolff nahm 2005 diese Formulierung für die methodologische Selbstverortung seiner Dissertation zum Thema *Zeit für Erwachsenenbildung. Evangelische Erwachsenenbildung zwischen Zeit-Diagnosen und Frei-Zeit-Bedürfnissen* wörtlich auf (vgl. Wolff 2005, S. 20).

<sup>6</sup>Zu den Aspekten *Grundlagentheorie, Gegenstandsbezug, Methodologie und Methode* im Rahmen der Erwachsenenbildung vgl. Dörner/Schäffer 2010, S. 243ff.

<sup>7</sup>Vgl. Eco 2005, S. 16ff.

<sup>8</sup>Vgl. Wallat 2009.



zialisierung unter einem nicht ungerechtfertigten Legitimationsdruck: sie seien mehr Raisonement denn wirkliche Forschung. Ohne sich eigenmächtig von der Verpflichtung präzisester wissenschaftlicher Forschung zu suspendieren, ist es doch evident, dass nicht der Anspruch erhoben werden kann, die gesamte Sekundärliteratur zu Marx und Nietzsche [...] zu rezipieren [...].“<sup>9</sup>

Andererseits kann die Qualität solcher „allgemeiner Fragestellungen“ darin bestehen, größere Problemzusammenhänge oder Entwicklungen aufzuzeigen, deren Reichweite die Erkenntnisse von ‚Mikro-Thematisierungen‘ für die Forschung gewinnbringend übertrifft. Um genau diesen Blick auf einen größeren Zusammenhang geht es der vorliegenden Schrift. Ein breiter Fokus sagt mehr über das Ganze eines Problemzusammenhangs mit dem Risiko, dass seine Teile argumentativ leichter angegriffen werden können. Insofern wird den jeweiligen Begründungen an entscheidenden Schnittstellen und Übergängen besondere Aufmerksamkeit zukommen müssen. Eine Herausforderung, die hier gerne angenommen wird.

Der prinzipiell gegebene Umstand, dass kein Denken voraussetzungsfrei ist, also auch nicht das gegenstandsbezogene Rekonstruieren im Hinblick auf eine Leitfrage in dieser Arbeit, muss allerdings nicht zu der Überzeugung führen, dass möglichst ‚objektive‘ Darstellungen nicht möglich sind. Eine Dissertation zum Gottesbegriff bei Kant beispielsweise wird sich daran messen lassen müssen, inwieweit die untersuchten Primär- und Sekundärquellen so interpretiert wurden, dass sie dem am ehesten entsprechen, was Kant ‚tatsächlich‘ meinte, wenn er von Gott sprach. Dies ist natürlich idealtypisch zu sehen, aber gäbe die (Geistes-)Wissenschaft diesen Anspruch i.S. eines Forschungszieles auf und verbliebe bei der Beliebigkeit von Deutungen, wäre die wissenschaftliche Frage als solche obsolet. Man würde dann davon ausgehen, dass Kants ‚tatsächliche‘ Position zu dieser Frage nicht ermittelbar ist, was im Regelfalle wieder zahlreiche philosophische oder weltanschauliche Präsuppositionen bedeutet, etwa die, dass Menschen sich aufgrund des symbolischen Systems der Sprache generell nicht ‚wirklich‘ verstehen können, weil sie ihr *privates* ‚Inneres‘ nicht-privaten Worten anvertrauen usw.<sup>10</sup> Auch eine solche Haltung schwebt aber nicht im Freien, sondern lebt von philosophischen Implikaten, über die man streiten könnte. Das beschriebene Vorgehen heißt übrigens nicht, dass nicht andere als die hier vertretenen Deutungen möglich wären, und der Wissenschaftsbetrieb stellt (wiederum idealtypisch) vor dem Hintergrund des besseren Argumentes genau dieses Ringen um die richtige Sichtweise dar. Nur der Glaube, dass es keine richtige(re)n Sichtweisen gibt, sondern nur relative Konstruktionen, würde als Signatur des z.Zt. in den Geistes- und Sozialwissenschaften grassierenden Postmodernismus ein solches Ringen um die adäquate(re) Perspektive suspendieren. – Eine Option, auf die in dieser Arbeit allerdings auch an den entsprechenden Stellen erkenntnistheoretisch reflektiert wird.

Summa: Der Verfasser glaubt daran, dass es möglich ist, Positionen darzustellen, ohne sie gleich vom eigenen Standpunkt aus kritisieren zu müssen. Wo sich die dargestellten Positionen in Aporien verlaufen, ist dies das Ergebnis immanenter Kritik. Eine eigene wissenschaftstheoretische bzw. weltanschauliche Positionierung des Verfassers wird

<sup>9</sup>Wallat 2009, S. 20.

<sup>10</sup>Zu dieser Überlegung vgl. A. Schäfers Reflexion auf Wittgenstein: ders. 2005, S. 84.

erst im dritten Teil der Arbeit ausdrücklich Gegenstand der Untersuchung sein. Will man dieses methodische Vorgehen einer der klassischen wissenschaftstheoretischen Schulen zuordnen, so kann insofern von Hermeneutik gesprochen werden, als es bei der gegenstandsbezogenen Rekonstruktion um das Verstehen der jeweiligen Autoren geht. Diese Zuordnung zur Hermeneutik im weitesten Sinne heißt nicht, dass alle philosophischen Annahmen hermeneutisch orientierter Philosophen, insbesondere des letzten Jahrhunderts, vom Verfasser geteilt werden. Es heißt auch nicht, dass Hermeneutik nach einem bestimmten starren Regelsetting der Textinterpretation betrieben wird. Hierfür gäbe es bspw. zwar Anknüpfungspunkte bei Danner oder Klafki.<sup>11</sup> Andererseits scheint eine solche Entscheidung für ein Verfahrensmuster nach dem einen oder anderen Autor auch eher dogmatisch zu sein und nicht wirklich metatheoretisch abzusichern. Außerdem weist Krüger unter Rückgriff auf Betti (1972) darauf hin, dass in der hermeneutischen Tradition jenseits einzelner Versuche „[...] keine geschlossene Regel für die Textinterpretation im Sinne einer Technologie formuliert [...]“ wurde, und ein solches Korsett wäre für den Charakter dieser Übersichtsarbeit, selbst wenn es als weithin anerkanntes methodisches Inventar der Hermeneutik bestünde, mehr als unvorteilhaft. Insofern ist die methodische Selbstverortung dieser Arbeit bei der Hermeneutik eine ebenso grobe Orientierung, wie sie die Einschätzung wäre, dass die vorliegende Arbeit ‚konstruktivistisch‘ vorgeht, insofern sie die Beobachtungen anderer im wissenschaftlichen Diskurs beobachtet.

Über die Adäquatheit, Relevanz, Richtigkeit getroffener Beurteilungen oder Deutungen kann dann das bessere wissenschaftliche Argument im (idealtypisch) herrschaftsfreien Diskurs gleichrangiger, freier, vernünftiger und gutwilliger Dialogpartner entscheiden (Habermas). Diesem wissenschaftlichen Forum empfehle ich vorliegende Schrift zur kritisch-konstruktiven Begutachtung an.

---

<sup>11</sup> Vgl. Krüger 2009, S. 185.