

J. Kade u.a.: Fortgänge der Erwachsenenbildungswissenschaft Frankfurt/01 1990

Ortfried Schöffter

Zwischen Engagement und Distanzierung

Pädagogische Selbstbeschreibungen als "Gegenstand" der Erwachsenenbildungswissenschaft.

1. Die Suche nach dem Gegenstand oder der Gegenstand auf der Suche nach seiner Wissenschaft

In der verbreiteten Rede vom "Gegenstand einer Wissenschaft" gerät der Weltausschnitt, mit dem sich eine Wissenschaftsdisziplin beschäftigt, entgegen allen anderslautenden Beteuerungen unter der Hand zu einer dinghaften Realität, also zu etwas, das der Wissenschaft "entgegen" oder ihr "gegenüber steht", das sich in seiner Eigentümlichkeit von anderen Bereichen abgrenzt und das daher wie eine Substanz in ihren spezifischen Eigenarten isolierend bestimmt, in ihren Qualitäten analysiert und schließlich in ihren charakteristischen Faktoren kontrolliert werden kann. Die Rede vom "Gegenstand" einer Wissenschaft weckt alte Wünsche nach Kontrolle und Beherrschung einer uns widerständigen natürlichen und menschlichen Umwelt.

In der Suche nach dem Spezifischen eines Gegenstandes wissenschaftlicher Erkenntnis klingt daher die Tradition des europäischen Weltbildes an, wonach das erkennende Subjekt aus der Fülle einer dinghaft-objektiven Realität voluntaristisch einen beliebigen Ausschnitt herauszugreifen vermag, um ihn sich mit Hilfe eines dafür entwickelten wissenschaftlichen Instrumentariums systematisch anzueignen.

Diese "Sicht der Dinge" erweist sich indes seit geraumer Zeit als zunehmend problematischer und wirkt sich insbesondere für die Sozialwissenschaften als ernstzunehmendes Erkenntnishindernis aus: Das kaum vermeidbare Abgleiten in den naiven Realismus verdinglichender Wirklichkeitsbeschreibungen simplifiziert das vielschichtige Wechselverhältnis zwischen Forschungspraxis und Forschungsbereich auf eine irreführende Weise. Eine solche Sichtweise bleibt notwendigerweise blind für die konstitutiven Paradoxien, die für Sozialwissenschaften dadurch entstehen, daß Forschung als gesellschaftliche Praxis immer zugleich auch soziale Interaktion mit dem Gegenstandsbereich ihrer wissenschaftlichen Reflexion ist. Sozialwissenschaftliche Forschung ist notwendigerweise zugleich Bestandteil der Welt, die sie zu erforschen trachtet. Sozialwissenschaftler sind daher als Forscher in eben dieselben Muster einverwoben, die sie zum Gegenstand ihrer Untersuchung erheben. "Sie können nicht umhin, sie ... als unmittelbar Beteiligte von innen zu erleben" (Elias 1983, S. 25). Dies hat zur Konsequenz, daß schon die Art und Weise ihrer Gegenstandsbeschreibung, ihres Erkenntnisinteresses und ihr jeweiliger methodischer Zugang für sich bereits charakteristischer Ausdruck eben des Gegenstandsbereichs sind, den es letztlich erst zu klären gilt. Betrachtet man diese paradoxe Ausgangssituation nicht als eine methodisch vermeidbare Störung, sondern als konstitutive Bedingung sozialwissenschaftlicher Erkenntnis, so löst sich der duale Subjekt/Objekt-Gegensatz in ein dialektisches Verhältnis auf:

Ebenso zutreffend wie die Auffassung, daß ein Forschungsgegenstand etwas ist, das als ein auswählbarer Ausschnitt aus einer eigenständigen, extern vorfindlichen Realität "herausgefiltert" (Mader) werden kann, läßt sich wissenschaftliche Erkenntnisleistung auch als integraler Bestandteil ihres Gegenstandsbereichs auffassen, der durch diese Form wissenschaftlicher Erkenntnis (d.h. im Ausdrucksmedium seiner theoretischen Reflexion), seine alltäglichen Selbstbeschreibungen präzisiert und sich über diese Selbstobjektivierung für Prozesse der Selbststeuerung verfügbar macht.

Überträgt man diesen Gedanken auf das Verhältnis zwischen Erwachsenenbildungswissenschaft und Bildungs-Praxis, so stellt sich nicht nur die Frage, wie sich die Wissenschaft ihres Gegenstandes in originär erwachsenenpädagogischer Weise (z.B. in Abgrenzung zu anderen wissenschaftlichen Zugängen) zu versichern vermag. Es ist auch zu überlegen, in welchen Formen bisher Erwachsenenbildungspraxis die ihr gemäßen Spielarten an theoretischer Selbstklärung hervorbringen konnte. Aus diesem Blickwinkel ließen sich die gegenwärtigen Bemühungen um die Begründung einer eigenständigen

digen Wissenschaftsdisziplin als der vorläufige Endpunkt eines gemeinsamen Entwicklungsprozesses von Erwachsenenbildungspraxis und ihren theoretischen Reflexionsleistungen interpretieren. Nicht die Wissenschaft wäre auf der Suche nach ihrem Gegenstand, sondern der "Gegenstand" auf der Suche nach wissenschaftlichem Selbstausdruck.

In einer polemischen Umkehrung ließe sich daher auch fragen: Wodurch gelingt es einem ausdifferenzierten Feld gesellschaftlicher Praxis, eine auf sich bezogene Disziplin hervorzurufen, in der es sich selbst zu einem wissenschaftlichen "Gegenstand" konstituiert, über den es sich systematischer Selbstbeschreibung und Selbstvergewisserung zugänglich macht. Denkt man diese Umkehrung weiter, so läßt sich feststellen, daß im Zuge der Ausdifferenzierung eines auf die Bildung Erwachsener spezialisierten gesellschaftlichen Teilbereichs in der Tat gleichzeitig auch schrittweise Ansätze einer Theoriebildung hervorgebracht wurden, die nicht aus der Entwicklungslogik des Wissenschaftssystems zu erklären sind, sondern die primär auf dem jeweiligen Entwicklungsstand und den Reflexionsproblemen ihres "Gegenstandsbereichs" aufruhen und diesen Stand in einer objektivierenden Form zum Ausdruck zu bringen versuchen.

Eine derartige spiegelbildliche Positionsvertauschung führt zu einer Reihe nachdenkenswerter Konsequenzen und Umwertungen, bleibt jedoch als polemische Umkehrung wissenschaftszentrierter Deutungen weiterhin an ein dualistisches Beziehungsverhältnis gebunden. Auch diese Position muß daher ihrerseits die relative Autonomie ihres Gegensatzes (hier Prozesse der Gegenstandskonstitution im Wissenschaftssystem) unterschätzen; vor allem aber läßt sie die Rückwirkungen wissenschaftlicher Realitätsbeschreibungen auf den Zustand ihres sozialen Gegenstands unberücksichtigt. Dies wiederum führt zu fatalen Fehideutungen, wenn unberücksichtigt bleibt, daß ein "Gegenstandsbereich" sich bereits strukturell verändert, sobald er über eine auf sich bezogene sozialwissenschaftliche Forschung verfügt. Der Gegenstand *enthält* dann in seiner auf ihn bezogenen Wissenschaftsdisziplin einen Rückkopplungsmechanismus, durch den er sich über objektivierende Selbstbeschreibungen ständigen Impulsen zur Selbstveränderung aussetzt, was wiederum eine ständige Revision der wissenschaftlichen Gegenstandsbeschreibung zur Folge hat.

Versuche zur Überwindung des die Welt unrealistisch vereinfachenden Subjekt/Objekt-Schemas, wie es in der Rede vom "Gegenstand" wissenschaftlicher Erkenntnis mitschwingt, führen daher hinein in ein verwirrendes Spiegelkabinett sich wechselseitig reflektierender Rückbezüglichkeiten, in der sich die Unterscheidung von "Realität" und ihrer "Beschreibung" aufzulösen scheint. Es stellt sich eine Problematik, wie sie z.B. in dem Bild von M. C. Escher (Escher 1984, S. 294) veranschaulicht wird, wo eine Hand sich selbst zeichnet und hierdurch erst die Realität gewinnt, in der sie sich selbst zeichnen kann. Diese, jede vorausliegende Setzung auflösende Relativierung verlangt eine tiefgreifende Revision wissenschaftstheoretischer Konzepte, um weder in der Beliebigkeit relativistischer Positionen noch in der Willkürlichkeit normativer Setzungen Zuflucht nehmen zu müssen.

Grundsätzlich betrachtet, geht es bei der Identitätsproblematik der Erwachsenenbildungswissenschaft um eine ähnliche Herausforderung, wie sie künftig auch in anderen Sozialwissenschaften produktiv aufgenommen und beantwortet werden muß: Es geht um eine konsequente Berücksichtigung der *Selbstreferenz* sozialwissenschaftlicher Wissensproduktion. Was damit gemeint wird, soll im nächsten Abschnitt in bezug auf Erwachsenenbildung näher ausgeführt werden.

2. Wissenschaft und pädagogische Praxis als komplementäre Handlungsfelder

Mit Selbstreferenz ist gemeint, daß gegenseitige Rückbezüglichkeiten zwischen Forschungsgegenstand und der durch ihn konstituierten Wissenschaft eine komplementäre dynamische Einheit bilden. Sozial organisierte und institutionalisierte Produktion von gesellschaftlich relevanten Realitätsdeutungen und daran anschließenden Wissensbeständen stellt für sich selbst bereits gesellschaftliche Praxis dar, die tief in der historischen Situation und ihren kulturellen Kontexten verankert ist. Richtet sich nun die Wissensproduktion auf die sie voraussetzende Sozialität, so findet sie sich selbst in ihrem eigenen Gegenstandsbereich vor – sei es in Form von normativen Anforderungen, Zielsetzungen und Erkenntnisinteressen, sei es in spezifischen Leistungserwartungen oder in den antizipierten Auswirkungen der

Erkenntnistätigkeit auf ihren Gegenstandsbereich. Auch wenn Erwachsenenbildungswissenschaft versucht, sich "neben sich selbst" zu stellen und sich von dem Bild distanziert, das sie über sich selbst im Erkenntnisgegenstand wiederfindet, so stellt eben genau diese Distanzierung wiederum sozialrelevantes Handeln, d.h. abermals eine Variante folgenreicher Reaktion auf ihr gesellschaftliches Umfeld dar. Wie in jeder sozialen Beziehung bleibt es eine Frage von Definitionsmacht und Durchsetzungsvermögen, wie sich die gegenseitige Interaktion gestaltet. Gerade die Leugnung einer gegenseitigen Abhängigkeit stellt selbst eine Beziehungsdefinition dar und kann den ihr zugrundeliegenden Verknüpfungszusammenhang nicht aufheben.

Bei Fragen der Gegenstandskonstitution gilt es daher, sich genauer zu vergegenwärtigen, daß auch Erwachsenenbildungswissenschaft ein gesellschaftliches Praxisfeld darstellt, das innerhalb ihres Funktionssystems spezifischen Formen von Handlungsdruck, Produktionszwängen, Selbstbehauptungskämpfen und Leistungserwartungen unterliegt, wie jedes andere ausdifferenzierte Praxisfeld auch. Wissenschaftliche Erkenntnistätigkeit kann man hierbei als eine innergesellschaftliche Interaktion zwischen zwar unterschiedlichen, aber prinzipiell ebenbürtigen Feldern gesellschaftlicher Praxis auffassen. - Die Beziehungsstruktur zwischen Erwachsenenbildungswissenschaft und ihrem jeweiligen Gegenstandsbereich läßt sich daher nur als dynamisches Spannungsfeld gegenseitiger Interaktion und nicht ausschließlich von einem der beiden komplementären Pole her bestimmen.

Die Erwachsenenbildungswissenschaft ist daher gezwungen, in der Art ihrer Gegenstandskonstitution gleichzeitig auch ein spezifisches Verhältnis zu sich selbst als integralen Bestandteil ihres sozialen Gegenstandsbereichs zu gewinnen. Ob implizit oder wissenschaftstheoretisch reflektiert - in jedem Fall wird es nötig, innerhalb ihrer Gegenstandsbeschreibung ein Erklärungsmodell ihrer eigenen Forschungsfunktion und ihres wissenschaftlichen Handelns einzubauen. Sozialwissenschaftliche Erkenntnis verlangt daher, daß ein "Modell der Wirklichkeitsbeschreibung" immer auch gleichzeitig mit dem Modell seines eigenen Beschreibungsmodus ausgestattet wird. Nur so ist es möglich, daß auch die eigene gesellschaftliche Funktion der Beschreibung von Wirklichkeit mit dargestellt werden kann: nämlich, daß jede wissenschaftliche Wirklichkeitsbeschreibung nicht identisch ist mit dem, was sie darstellt, sondern selbst ein historisch gebundenes Modell bietet und als solches nur Orientierung, Leitfaden und Vorverständnis von sozialer Wirklichkeit ist (zum "Modell im Modell" vgl. Wandschneider 1975, S. 114).

Bisher bleibt den Sozialwissenschaften ihr, eigenes Beziehungsmodell, auf dessen Grundlage sie Erkenntnisproduktion organisieren in der Regel implizit, d.h., es bleibt selbstverständliche Voraussetzung eines gesellschaftlichen Konsens, der meist als "Theorie/Praxis-Verhältnis" umschrieben wird. Die gesellschaftliche Konstitution eines sozialwissenschaftlichen Forschungsgegenstands geht dabei aus umfassenden, für den individuellen Wissenschaftler kaum rekonstruierbaren und niemals unmittelbar steuerbaren Interaktionsprozessen zwischen unterschiedlichen sozialen Realitätsdeutungen hervor, deren Divergenz auf eine erkenntnisfördernde Weise aufgegriffen und bearbeitet werden (i.G. zu anderen gesellschaftlichen Formen des Umgangs mit Dissens, wie z.B. sozialpädagogische, therapeutische oder kriminalpolitische Reaktionsweisen auf Andersartigkeit; vgl. Schäffter 1987 a, S. 68).

Ein sozialwissenschaftlicher Gegenstand ist daher vorläufiges Ergebnis einer historisch gebundenen, äußerst voraussetzungsvollen gesellschaftlichen Praxis, die sich nicht auf das Wissenschaftssystem beschränkt, sondern die vielmehr als ein produktiver synergetischer Prozeß zwischen verschiedenen sozialen Subsystemen anzusehen ist. Hierbei werden unterschiedliche Perspektiven verschränkt, die einerseits hinreichend stabilisiert sind, um füreinander *Widerstand* zu bieten, sowie andererseits hinreichend adaptiv sind, um füreinander *Resonanz* entwickeln zu können.

Prozesse der gesellschaftlichen Konstitution eines sozialwissenschaftlichen Gegenstandes "Erwachsenenbildung", wie sie sich gegenwärtig offensichtlich in Gang befinden, lassen sich daher nicht zutreffend als objektivierende Widerspiegelung gesellschaftlicher Praxis auf der Projektionsfläche wissenschaftlicher Beschreibungen konzipieren, sondern angemessener als Resonanzphänomen zwischen zwei komplementären Funktionsbereichen gesellschaftlicher Praxis. Theoretische Selbstbeschreibungen aus den Tätigkeitsfeldern der Bildungspraxis finden in der Theorieproduktion des Wissenschaftssystems ihren je spezifischen Widerhall, werden systematisch beschrieben und hierdurch verstärkt, was daraufhin wiederum eine besondere Resonanz in der Bildungspraxis finden kann. Mit der Metapher der Resonanz soll eine gegenseitige "selbst"-bewußte Grenzbetonung zwischen

einander zwar gegensätzlichen, dabei aber komplementären sozialen Kontexten konzeptionell berücksichtigt werden. Kennzeichnend ist hierbei eine gegenseitige Differenzbetonung, die keinen ausschließenden Charakter hat, sondern ihre Sensibilität für fremdartige Bereiche gerade aufgrund struktureller Unterschiedlichkeit auf der Basis von Gemeinsamkeit entwickeln kann (Luhmann 1986). So läßt sich allgemein formulieren, daß die gesellschaftliche Produktivität sozialwissenschaftlicher Gegenstände weitgehend davon abhängt, ob die zugrundeliegende lebensweltliche Übereinstimmung in bezug auf die *Bedeutung der Differenz* noch tragfähig ist. Wird die Übereinstimmung in bezug auf diese "Leitdifferenz" problematisch und erweist sie sich als Erkenntnishindernis, so wird es nötig, die bisher gültigen Vorannahmen, auf denen das Konstitutionsverhältnis zwischen Sozialwissenschaft und gesellschaftlichem Gegenstand aufruhete, zu explizieren und zu überprüfen.

Diese Ebene sozialwissenschaftlicher Selbstreferenz wird gegenwärtig vor allem dann virulent, wenn Sozialwissenschaften gesellschaftliche Leistungserwartungen enttäuschen müssen, die ein instrumentelles oder technologisches Verhältnis voraussetzen und dies als selbstverständlichen Konsens unterstellen. Andererseits stellen derartige Perspektiven gleichzeitig einen wichtigen Teil ihrer sozialen Realität dar, der als gesellschaftlicher Dissens die soziale Konstitution des Gegenstands maßgeblich beeinflußt.

So enthält auch die soziale Konstitution des wissenschaftlichen Gegenstands "Erwachsenenbildung" als wichtiges Element kontroverse Standpunkte in bezug auf mögliche Funktionen ihrer Theorieproduktion. - Hierbei geht es im einzelnen u. a. um das Verhältnis, das Erwachsenenbildungswissenschaft zu dem Fremdbild herstellt, das sie von ihrer eigenen Wissenschaftspraxis im Selbstverständnis ihres Gegenstandsbereichs vorfindet. Besondere Bedeutung erhalten hierbei Extrempositionen wie Wissenschaftsfeindlichkeit und Wissenschaftsgläubigkeit (Zur aktuellen Diskussion vgl. Tietgens 1987.). Bei einer derartigen "Konfrontation mit sich selbst" lassen sich unterschiedliche Abstufungen von Identifikation und Distanzierung feststellen. Es handelt sich hierbei allerdings immer um Varianten, die niemals ausschließlich von seiten der Wissenschaft gewählt werden können, sondern die als gesellschaftlicher Ausdruck der gegenseitigen Beziehungsstruktur gedeutet werden müssen.

Die professionellen *Standards der Distanzierung* und das jeweils zulässige *Distanzierungsniveau* (Elias 1983, S. 15 - 18) im Verhältnis zu dem sozialen Feld, aus deren (Selbst-)Beschreibungen sie ihre fachliche Identität als eigenständige Disziplin bezieht, verweist sie gleichzeitig auf die jeweils gegebenen *gesellschaftlichen Bedingungen ihrer eigenen Möglichkeit*. In dieser selbstreflexiven Wendung erfährt sie sich als Bestandteil eines umfassenden kulturellen, sozialen und historischen Zusammenhangs, der ihr den Definitionsrahmen ihrer Denk- und Erkenntnismöglichkeiten vorgibt: angefangen mit dem, was zu einem historischen Zeitpunkt begrifflich faßbar, theoretisch konzeptionalisierbar oder als relevante Frage überhaupt formulierbar ist, über die Plausibilität und Legitimität eines gesellschaftlichen Bedarfs an sozialwissenschaftlicher Distanzierung bis hin zu materiellen, zeitlichen und personellen Ressourcen, die dieser Wissenschaftsdisziplin als Gestaltungsspielraum eingeräumt werden. So, wie es von allgemeiner wissenschaftsgeschichtlicher Bedeutung ist, von welchem Entwicklungsstand an die gesellschaftlichen Bedingungen für die Möglichkeit von Sozialwissenschaften überhaupt gegeben sind, so ist in bezug auf die soziale Konstitution des Forschungsgegenstands "Erwachsenenbildung" maßgeblich, auf welchem Stand gesellschaftlicher Differenzierung sich schließlich die Voraussetzungen für eine Wissenschaft von der Erwachsenenbildung herausgeschält haben. Zu bedenken ist hierbei, daß dies zwar eng mit der Ausdifferenzierung von veranaltetem Weiterlernen im Erwachsenenalter im Zuge von Prozessen der Modernisierung zusammenhängt (Senzky 1977, S. 40; Schäffter 1984 b). Dennoch ist es möglich, daß eine Theorie der Erwachsenenbildung weiter sein kann, als der aktuelle Stand ihrer institutionalisierten Praxis. Der "Gegenstand Erwachsenenbildung" als Gesamtheit pädagogischer Selbstbeschreibungen auf unterschiedlichem Distanzierungsniveau enthält daher notwendigerweise einen theoretischen Überschuß gesellschaftlich (noch) nicht realisierter Möglichkeiten, mit dem sie auf die Bildungspraxis zurückwirken kann.

Geht man nun davon aus, daß derartige Bedingungen einem historischen Wandel im Sinne von aneinander anschließenden Entwicklungsprozessen unterliegen, so ist von hohem Interesse, welche Gegenstandsdefinitionen von "Erwachsenenbildung" der sich herausbildenden Wissenschaftsdisziplin überhaupt verfügbar sind, welche an sie herangetragen werden bzw. ihr über gesellschaftliche Formen indirekter oder unmittelbarer Einflußnahme zugemutet werden. Dabei geht es keineswegs ausschließ-

lich um Selbstbeschreibungen der Bildungspraxis, sondern im selben Maße auch um Gegenstandsbeschreibungen aus sehr unterschiedlichen Kontexten, nicht zuletzt aus den anderer Disziplinen. Für den Entwicklungsverlauf einer Wissenschaftsdisziplin ist hierbei nun kennzeichnend, auf welche Weise sie die Heterogenität solcher für sie externen Problemvorgaben, über die sie gleichzeitig ihre eigene wissenschaftliche Praxis zu legitimieren und materiell abzusichern hat, in der theoretischen Konzeptionalisierung ihres komplexen Gegenstands aufzunehmen vermag. "Aufnehmen" meint hier nicht notwendigerweise eine Entscheidung für oder gegen die eine oder andere heteronome Problemdefinition, sondern vor allem eine angemessene Berücksichtigung der "sozialen Tatsache", daß erst die Gesamtheit divergierender Perspektiven einschließlich der außerwissenschaftlichen Beschreibungsmodi das "gesellschaftliche Phänomen Erwachsenenbildung" theoretisch rekonstruierbar werden läßt.

Hier stößt Erwachsenenbildungswissenschaft auf Komplexitätsprobleme reflexiver Gegenstandsbe-
reiche, wie sie Norbert Elias als generelles Problem der Sozialwissenschaften folgendermaßen charakterisiert:

"Niemand kann die Bewegungen des Ganzen steuern, es sei denn, ein großer Teil von ihnen wäre im-
stande, die weiträumigen Figurationen, die sie zusammen bilden, zu verstehen und gleichsam von aus-
sen zu sehen. Die Beteiligten aber sind gewöhnlich außerstande, sich selbst als Teil dieser umfassen-
den Figurationen wahrzunehmen, weil sie ... absorbiert sind von den akuten und engen Problemen ihrer
Kirchturmperspektive. Sie sind zu tief involviert, um sich selbst von außen zu sehen" (Elias 1983, S. 21).

Es ist daher festzustellen, daß nicht nur auf einer inhaltlichen Ebene der Gegenstandsbeschreibung,
sondern bereits in bezug auf den eigenen gesellschaftlichen Kontext, aus dem sich eine Sozialwissen-
schaft ausdifferenziert, sich ein Spannungsfeld zwischen Engagement und Distanzierung auftut, in dem
unterschiedliche Varianten eines wissenschaftlichen Gegenstands zur Wahl stehen.

3. Sozialwissenschaftliche Erkenntnis als Wechselprozeß von Selbstbetrof- fenheit und Distanzierungsleistung

Vor dem Hintergrund der bisherigen Überlegungen läßt sich der Konstitutionsprozeß sozialwissen-
schaftlicher Gegenstände formal als ein ständiger Wechsel der Wissensproduktion zwischen den Polen
Engagement und Distanzierung beschreiben. Hierbei handelt es sich um ein asymmetrisches Bezie-
hungsgefüge, da Distanzierung notwendigerweise ein wie immer ausgeprägtes Engagement voraus-
setzt, während andererseits distanzloses Engagement i.S. spontanen Selbstausdrucks prinzipiell
denkbar ist.

Dies hat zur Konsequenz, daß *Selbstbetroffenheit*, wie sie im einzelnen auch immer zum Ausdruck
können mag, als ein wesentliches und unverzichtbares Element eines sozialwissenschaftlichen
Zugangs zur Wirklichkeit betrachtet werden muß (Zu den wissenschaftsdidaktischen Konsequenzen
aus dieser Einsicht vgl. Schüle in 1977.).

"Das Problem, vor dem Menschenwissenschaftler stehen, läßt sich also nicht einfach dadurch lösen,
daß sie ihre Funktion als Gruppenmitglieder zugunsten ihrer Forscherfunktion aufgeben. Ihre eigene
Teilnahme, ihr Engagement ist ... eine der Voraussetzungen für ihr Verständnis der Probleme, die sie
als Wissenschaftler zu lösen haben" (Elias 1983, S. 30).

Für das Selbstverständnis einer entstehenden Erwachsenenbildungswissenschaft bedeutet dies, daß
sie sich selbst als ein (vorläufiges) *Ergebnis von Prozessen der Selbstdistanzierung aus der Eingebun-
denheit in das Alltagsbewußtsein der Bildungspraxis* beschreiben und verstehen kann. Dies verweist
auf die grundlegende Bedeutung, die für sie "Selbstbetroffenheit" als Bedingung ihrer Erkenntnislei-
stung hat.

Mit Selbstbetroffenheit ist gemeint, daß sinnvolle und gegenstandsadäquate Aussagen nur dann
möglich sind, wenn in ihnen auch die "Innensicht", d.h. die Sicht aus der Perspektive der sozialen
Akteure, zum Ausdruck gelangt. Relevante wissenschaftliche Aussagen oder theoretische Konzepte
setzen daher ein wie auch immer geartetes soziales Beteiligt-Sein an der empirisch vorfindbaren
Bildungspraxis voraus – und sei es aus der Position einer kenntnisreich engagierten Kritik ihrer
tätigkeitsfeldspezifischen Problembeschreibung und -bearbeitung.

Selbstbetroffenheit bedeutet daher keineswegs, daß die Positionen und die Sichtweisen der Betroffenen inhaltlich übernommen werden müssen. Ganz im Gegenteil setzt die explizierende Beschreibung einer "Innensicht" gerade ihre Relativierung voraus, weil nur aus einer optimalen Distanz überhaupt die trivialen Einzelheiten der Alltagswelt zu einem sinnvollen Zusammenhang verknüpft werden können.

Erwachsenenbildungswissenschaft wird daher keineswegs "erwachsenenbildungsspezifischer" je stärker sie Betroffenheit als Übernahme der Praktikerspektive und um "wissenschaftlicher", je distanzierter sie ein Praxisfeld zu beobachten vermag. Statt dessen läßt sich auf dem Hintergrund der bisherigen Überlegungen feststellen, daß ihr Erkenntnisgewinn umso größer wird, je intensiver sie ihr spezifisches Beteiligt-Sein selbst wissenschaftlich zu reflektieren und methodisch in Produktion praxisbezogenen Wissens umzusetzen vermag.

Als Organisation von langfristigen sozialwissenschaftlichen Erkenntnisprozessen hat Erwachsenenbildungswissenschaft daher ihr Beteiligt-Sein immer wieder neu herzustellen und zu sichern, um daran gleichzeitig ihre Distanzierungsleistungen anschließen zu können. Beide Pole bleiben aufeinander bezogen und stellen den allgemeinen Erkenntnisrahmen in bezug auf eine darin mögliche spezifische Gegenstandsdefinition von Erwachsenenbildung dar.

Die Frage, auf welchem Distanzierungsniveau sich schließlich eine Balance stabilisiert

- zwischen einem notwendigerweise Beteiligt-Sein
 - und der Fähigkeit, sich "von außen" als Bestandteil von Gesamtprozessen beobachten zu können
- führt zu Unterscheidungen im letzten Teil dieser Überlegungen.

4. Erwachsenenbildungswissenschaft als systematische Beobachtung pädagogischer Selbstbeschreibungen

Faßt man vor dem Hintergrund dieser Überlegungen die Konstitution sozialwissenschaftlicher Gegenstände als einen gesellschaftlichen Reflexionsprozeß auf, der sich zwischen den Polen Selbstbetroffenheit und Distanzierungsleistung bewegt, so kann es nicht darum gehen, "Erwachsenenbildung" inhaltlich zu bestimmen und apriorisch von anderen wissenschaftlichen Bereichen abzugrenzen, um dadurch zu einer eigenständigen Disziplin zu gelangen. Statt dessen hat sich das Erkenntnisinteresse darauf zu richten, in welchen Formen Erwachsenenbildung als gesellschaftliche Praxis in ihren vielfältigen *Selbstbeschreibungen* zum Ausdruck gelangt. Eine konsequente Berücksichtigung der Selbstreferenz von Erwachsenenbildung als soziales Phänomen bedeutet in diesem Zusammenhang, die *sozialen Prozesse theoretischer Selbstbeschreibung* zum Gegenstand des Erkenntnisinteresse zu machen.

Wissenschaft von der Erwachsenenbildung bezieht sich in dieser Problemfassung darauf, theoretische Selbstaussagen der Erwachsenenbildung, wie sie auf unterschiedlichem Abstraktionsniveau und Distanzierungsniveau formuliert werden, als charakteristische *Formen der Selbstobjektivierung* systematisch zu erfassen und wiederum diese Formen der Selbstbeschreibung theoretisch zu reflektieren. Erst aus dem Gesamtzusammenhang aller Beschreibungsformen, vor allem aber aus der Wechselseitigkeit ihrer Klärung konstituiert sich das, was schließlich als wissenschaftlicher Gegenstand "Erwachsenenbildung" verfügbar wird.

Folgt man in grober Anlehnung dem Reflexionsstufenmodell von Gotthard Günther (1976 b), so hat Erwachsenenbildungswissenschaft in ihrem Verhältnis zur Weiterbildungspraxis zwischen folgenden *Distanzierungsebenen pädagogischer Selbstbeschreibung* zu differenzieren, um wesentliche Dimensionen ihres reflexiven Gegenstands berücksichtigen zu können:

I. Ebene des spontanen SELBSTAUSDRUCKS und konventionell gesteuerter Verhaltensmuster (Pädagogik als Alltagshandeln, zu dem nur über Enkulturation ein relevanter Zugang gefunden werden kann)

II. Ebene begrifflicher SELBSTBESCHREIBUNG der pädagogischen Praxis ("Pädagogik" als praxisgebundene Reflexionswissenschaft)

III. Ebene der systematischen SELBSTBEOBACHTUNG pädagogischer Selbstbeschreibungen ("Erziehungswissenschaftliche" Relativierung pädagogischer Selbstbeschreibungen)

IV. Systematische BEOBACHTUNG DER SELBSTBEOBACHTUNG

(Hier stellt sich die Frage nach der Komplementarität unterschiedlicher Positionen und Perspektiven der Selbstbeschreibung und Selbstbeobachtung: Die verschiedenen Konzepte und Deutungsvarianten der "Bezugswissenschaften" werden in ihrem Stellenwert innerhalb eines Zusammenhangs sich gegenseitig ergänzender Beobachtungskonzepte erkennbar. Darüber hinaus werden Lücken in dem Netz pädagogischer Selbstbeobachtungen deutlich, die aus der Perspektivität der Beobachtungspositionen herrühren.)

Die theoretische Konzeption dessen, was jeweils als Erkenntnisgegenstand "Erwachsenenbildung" in Erscheinung tritt, unterscheidet sich auf den vier Reflexionsniveaus erheblich. Dennoch kann keines der Beschreibungsniveaus einen umfassenden Realitätsgehalt beanspruchen, vielmehr setzen die allgemeinen jeweils die niedrigeren Realitätsbeschreibungen voraus und müssen diese daher in ihrer besonderen Perspektivität als soziale Realität in ihrem Eigenrecht respektieren. Auseinandersetzungen in bezug auf "richtig" oder "falsch" sind nur auf der selben Beschreibungsebene möglich. Dies bedeutet, daß die Beobachtung von Selbstbeschreibungen pädagogischer Praxis auch die Konzeptionalisierung auf niedrigem Distanzierungsniveau als authentischen Selbstaussdruck oder als kontextgebundene Selbstbeschreibung aufzugreifen hat und nicht als defizitäre Beschränktheit deuten kann, die es durch wissenschaftliche Belehrung oder Aufklärung zu überwinden gilt. Die Realität sozialer Wirklichkeit wird durch Distanznahme in ihren Strukturen zwar klarer, in ihrer faktischen Bedeutung aber nur über soziales Engagement erfahrbar. Entscheidungen in bezug auf "richtig" oder "falsch" sind daher nur durch unmittelbares Einmischen in die sozialen Auseinandersetzungen auf der entsprechenden Beschreibungsebene einflußbar.

Die theoretische Aneignung von Erwachsenenbildung verlangt dabei einen ständigen Wechsel zwischen den verschiedenen Reflexionsniveaus der Selbstbeschreibung. Hierbei gilt es in Zukunft noch genauer zu klären, welche Probleme auf welchem Niveau der Gegenstandsbeschreibung formuliert werden und auf welchem Niveau sie lösbar sind (In bezug auf Veranstaltungsplanung vgl. Schäffter 1984 b, S. 31 f.). Dabei ist es keinesfalls sicher, daß Probleme immer nur auf ihrer übergeordneten Beschreibungsebene lösbar werden. Viele soziale Probleme werden erst durch einen mehrfachen Ebenenwechsel bearbeitbar, d.h. durch Rückübertragung von Erkenntnissen auf einer höheren Distanzierungsstufe in den begrenzten Sinnkontext eines tiefer engagierten Beschreibungsmodus.

Grundsätzlich folgt aus den hier vorgetragenen Überlegungen ein verändertes Wissenschaftsverständnis. Einerseits ist wissenschaftliche Ausbildung und wissenschaftliche Erkenntnistätigkeit als weitgehend autonomes Tätigkeitsfeld anzusehen, deren Eigenrecht zu schützen ist. Andererseits unterscheidet sich die wissenschaftliche nicht prinzipiell von der (theoretischen) Reflexion der Bildungspraxis. Gemeinsamkeiten und Unterschiede lassen sich an den vier Reflexionsebenen theoretischer Selbstbeschreibung verdeutlichen:

In den vier Dimensionen der Selbstbeschreibung kommt zum Ausdruck, daß theoretische Reflexion kein Spezifikum des Wissenschaftssystems ist, sondern daß sich Wissenschaft als soziales System auf solche Funktionen spezialisieren konnte, die sie in der Bildungspraxis bereits vorfindet und die auch weiterhin in der Bildungspraxis gegeben sind. Das zeigt sich u. a. auch daran, daß das Entstehen und die Weiterentwicklung sozialwissenschaftlicher Teildisziplinen davon abhängig sind, bzw. davon beeinflußt werden, welche Formen theoretischer Selbstbeschreibungen in ihrem selbstreflexiven Gegenstand bereits entwickelt sind. Sozialwissenschaft läßt sich geradezu als systematisierende Weiterführung der Selbstreflexion ihres Gegenstandsbereichs in einem eigens dafür freigesetzten

Tätigkeitsfeld auffassen. Eine derartige Spezialisierung ist schon deshalb nötig und bewirkt gleichzeitig die sprunghaften Erkenntnisfortschritte von Praxistheorien zu wissenschaftlich elaborierten Realitätsbeschreibungen, weil die höheren Distanzierungsniveaus eine eigens ausgearbeitete (professionelle) Erkenntnispraxis voraussetzen, die in der Regel nicht parallel zur pädagogischen Praxis realisiert werden kann. Dies ist jedoch keineswegs prinzipiell zwingend, sondern weitgehend von der Struktur der Bildungspraxis und ihren Reflexionsbedingungen abhängig. Die Notwendigkeit und der Nutzen einer sozialen Auslagerung von theoretischer Reflexion auf höherem Distanzierungsniveau aus der pädagogischen Alltagspraxis hinaus ins Wissenschaftssystem ist daher notwendigerweise kontrovers und keineswegs bereits mit der Errichtung von Lehrstühlen und akademischen Ausbildungsgängen beantwortet. Hier gilt es noch genauer zwischen möglichen Organisationsformen zu differenzieren, mit denen *Selbstbeobachtung eines sozialen Systems* auf Dauer gestellt werden kann. Es wäre daher vorschnell, die Frage nach der Identität der Erwachsenenbildungswissenschaft auf hochschulspezifische Identitätsprobleme von Wissenschaftlern der Erwachsenenpädagogik zu reduzieren. Hierbei handelt es sich um eine institutionelle Teilperspektive, die tieferliegende Niveaus erwachsenepädagogischer Selbstbeschreibung noch nicht hinreichend als Bestandteil theoretischer Reflexion erkannt hat.

Auf der Folie der Reflexionsstufen pädagogischer Selbstbeschreibung läßt sich daher sagen, daß Theorieproduktion i.S. von impliziter Regelbildung durch *alltagsgebundenen Selbsta Ausdruck* (implizite Alltagstheorien) und seiner Explizierung in *praxisfeldbezogenem Regelwissen* zunächst und vor allem über Selbstbeschreibungen innerhalb pädagogischer Praxisfelder erfolgt, woran die Reflexionsleistungen des Wissenschaftssystems erst zu einem relativ fortgeschrittenen Stand der Gegenstandskonstitution anschließen können.

Im Zuge der Ausdifferenzierung unserer Gesellschaft besteht jedoch die Tendenz, jede der Reflexionsstufen als eigenständige soziale Kontexte auszubauen, so daß sich gesellschaftliche Praxis auf die jeweilige Reflexionsebene spezialisieren kann. Je stärker ein gesellschaftliches Subsystem an Autonomie gewinnt, umso deutlicher ist es in der Lage, ihre unterschiedlichen Ebenen der Selbstbeschreibung als Teilbereiche zu institutionalisieren, so daß sie hierdurch über "reflexive Mechanismen" zur ständigen Selbstvergewisserung und Selbststeuerung verfügen. Gleichzeitig trägt dies zur Herausbildung und Ausdifferenzierung von Funktionssystemen bei, die so bei aller internen Komplexität durch die Verknüpfung unterschiedlicher Reflexionsebenen über angemessene Formen der Integration verfügen. Der "soziale Gegenstand" schafft sich so als selbstreferentielles System eine eigene Wissenschaft und realisiert sich dadurch gleichzeitig als soziales System. Diese "Verwissenschaftlichung" wichtiger gesellschaftlicher Teilbereiche stellt somit kein äußerliches Phänomen dar, sondern ist Ausdruck interner integrativer Entwicklungen sich ausdifferenzierender Funktionssysteme.

Im Vergleich zu den klassischen Funktionssystemen wie Rechtswesen, Wirtschaft, Militär bekommt es das Bildungssystem einer Gesellschaft bei der Ausdifferenzierung seiner Reflexionsstufen mit besonderen Problemen der Selbstbeschreibung zu tun, die mit den oben beschriebenen Paradoxien selbstreferentieller Gegenstandsdefinition zusammenhängen (vgl. hierzu Luhmann/Schorr 1979).

Dies gilt für das sich gegenwärtig herauskonturierende Subsystem "Erwachsenenbildung" in besonderem Maße. Seine sozialwissenschaftliche Gegenstandskonstitution ist daher in hohem Maße davon abhängig, daß zunächst überhaupt erst einmal die unterschiedlichen Formen des Selbstaudrucks und die elementaren Formen theoretischer Selbstbeschreibungen als soziale Realitäten mit Eigenrecht wahrgenommen, in ihrer jeweiligen Perspektivität respektiert und in der Weise systematisch beobachtbar werden, daß sich daran anschließend die Muster unterschiedlicher Selbstbeschreibungen zu einem Gesamphänomen der Erwachsenenbildung verbinden lassen.

Erwachsenenbildungswissenschaft findet daher ihren Gegenstand durch reflexive Rückwendung auf ihre eigenen Konstitutionsbedingungen. Sie kann daher nur dann "zu sich selbst" finden, wenn sie die Bedingungen ihrer Möglichkeit in der Praxis selbstreferentieller Beschreibung erkennt. Ihre Paradigmen findet sie somit in den Konzeptionen und Formen der *Beschreibung von Selbstbeschreibungen*. Insofern steht die Entwicklung wissenschaftlicher Paradigmen in einem dialektischen Verhältnis zu Entwicklungen der Bildungspraxis.

In einem derartigen selbstreferentiellen Zirkel benötigt sie zu ihrer eigenen Identitätssicherung ein waches und scharfes Differenzierungsvermögen zwischen der jeweiligen *theoretischen Ebene ihrer Beschreibung* und der von ihr engagiert *beobachteten Ebene erwachsenenpädagogischer Selbstbeschreibung*. Erst dadurch ist es möglich, als engagierter Wissenschaftler zwischen unterschiedlichen Diskursbereichen pädagogischer Selbstreflexion zu wechseln, um schließlich zu einer Verschränkung der unterschiedlichen Deutungsperspektiven zu gelangen. Erst in einem derartigen "vertikalen" Verschränkungszusammenhang wird das "gesellschaftliche Phänomen Erwachsenenbildung" sozialwissenschaftlich rekonstruierbar.