

Debatte

Beiträge zur
Erwachsenenbildung

Erwachsenenbildung: Kategorial stillgelegt?

Repliken zu vorherigen Beiträgen

Disziplinäre Unbestimmtheit

Andreas Seiverth

Lernen als historischer Begriff

Sebastian Manhart

Geschichtsschreibung der Erwachsenen- und Weiter- bildungsforschung

Wiltrud Gieseke & Bernd Käßlinger

Vom stummen Sprechen und lauten Schweigen

Katharina Herrmann

Einsätze für eine Genealogie des erwachsenen- pädagogischen Blicks

Ulla Klingovsky

Repliken zum Themenbeitrag

Neoliberale Subjektivität. Sei du!

Stefan Vater

Offenheit als Stärke von Erwachsenenbildung

Sebastian Lerch

„Genealogie des erwachsenen- pädagogischen Blicks“ durch eine relationslogische Optik geschärft

Ortfried Schäßter

Herausgeber*innen- & Redaktionskollektiv

Christoph Damm (Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg),
Malte Ebner von Eschenbach (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg),
Maria Kondratjuk (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg),
Hannah Rosenberg (Universität Koblenz-Landau),
Maria Stimm (Humboldt-Universität zu Berlin),
Jana Trumann (Universität Duisburg-Essen),
Farina Wagner (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg)

Erscheinen & Bezugsbedingungen

Die Zeitschrift erscheint 2 x jährlich mit einem Jahresumfang von ca. 200 Seiten (Print und Online). **Privat:** Kombi-Abonnement Print+Online - 69,90 €, Kombi-Abonnement Print+Online Studierende - 49,90 €, Online-Only-Abonnement - 69,90 €, Online-Only-Abonnement Studierende - 49,90 €, Print-Abonnement - 59,90 €, Print-Abonnement Studierende - 39,90 €; **Institutionen:** Print-Abonnement - 79,00 €, Online-Only-Abonnement - 119,90 €, Kombi-Abonnement Print+Online - 119,90 €, Einzelheft Print - 29,90 €, Einzelheft PDF - 29,90 €, Einzelbeitrag (PDF) im Download - 6,00 €

Alle Preise inkl. MwSt. und zzgl. Versandkosten (pro Jahr):
Inland: 4,00 €, Ausland: 8,00 €. Abonnements verlängern sich automatisch um ein Jahr. Abonnement-Kündigungen bitte schriftlich an den Verlag.
Kündigungsfrist bis drei Monate zum Jahresende.

Mit einem Kombi-Abonnement Print+Online haben Sie zusätzlich zu den Print-Heften freien Online-Zugriff auf das gesamte Volltext-Archiv der Zeitschrift, solange Ihr Abonnement besteht. Für ein ermäßigtes Abonnement ist eine Studienbescheinigung als PDF erforderlich.

Das digitale Angebot finden Sie auf: debatte.budrich-journals.de.

Bestellungen

bitte an den Buchhandel oder an:
Verlag Barbara Budrich, Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen-Opladen
Tel.: (+49) (0)2171 79491 50; Fax: (+49) (0)2171 79491 69; info@budrich.de
www.budrich.de • www.budrich-journals.de

Aktuelle Mediadaten/Anzeigenpreisliste: DEBATTE919 vom 01.02.2019

Lektorat

Stephanie Freide, Berlin

Design

Svenja Klau, Berlin

© 2019 Verlag Barbara Budrich Opladen • Berlin • Toronto

Die Zeitschrift sowie alle in ihr enthaltenen Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen. Namentlich gekennzeichnete Beiträge geben nicht in jedem Fall die Meinung der Redaktion wieder.

ISSN

2567-5966

Online-ISSN

2567-5974

Hefthema:

Erwachsenenbildung: Kategorial stillgelegt?

-
- 3 Editorial**
Redaktionskollektiv
-
- 5 Repliken zum Themenbeitrag**
-
- Einsätze für eine Genealogie
des erwachsenen-
pädagogischen Blicks**
Ulla Klingovsky
- 23 Neoliberale Subjektivität. Sei du!**
Stefan Vater
- 33 Offenheit als Stärke von
Erwachsenenbildung**
Sebastian Lerch
- 40 „Genealogie des erwachsenen-
pädagogischen Blicks“ durch eine
relationslogische Optik geschärft.
Eine Replik auf Ulla Klingovsky**
Ortfried Schächter
-
- 64 Repliken zu vorherigen Beiträgen**
-
- 65 Diszipliniert und disziplinierend?
Anschlüsse an die Debatte um
das Selbstverständnis der Er-
wachsenenbildungswissenschaft**
Hannah Rosenberg
- Disziplinäre Unbestimmtheit.
Anregungen für eine veränderte
Perspektive auf das Konstitutions-
dilemma der Erwachsenenbildung
als wissenschaftliche Disziplin**
Andreas Seiverth

**Historische Erwachsenen-
bildungsforschung: Geprägt von
Kontroversität und Ambivalenz**
Christine Zeuner

82

83

**Lernen als historischer Begriff.
Zur historischen Kompetenz nicht
nur in der Erwachsenenbildungs-
forschung**

Sebastian Manhart

97

**Geschichtsschreibung der
Erwachsenen- und Weiterbil-
dungsforschung – Ein Überblick
mit Reflexionen für den wissen-
schaftlichen Nachwuchs**

Wiltrud Gieseke & Bernd Käßlinger

**sprechen. schweigen. ignorieren.
Echokammer-Effekte, Macht-
manifestationen und Schweige-
spiralen in Debattenunkulturen**
Daniela Holzer

114

115

**Vom stummen Sprechen und
lauten Schweigen – ein Plädoyer
für eine pädagogische Politisie-
rung der Debattenunkultur**

Katharina Herrmann

128

Call for Replies

Editorial

Mit dem Aufruf zum „wi(e)der streiten“, dem Appell, sich verstärkt für Auseinandersetzungen zu engagieren, Debatten zu entfachen und Diskussionen voranzubringen, haben wir im ‚Premierenheft‘ der *Debatte* breite Resonanz innerhalb und außerhalb der *Scientific Community* der Erwachsenenbildung erfahren. Das aktuelle Heft dokumentiert den Beginn dieses Wi(e)derstreits:

Mit dem Titel „Erwachsenenbildung: Kategorial stillgelegt?“ greifen wir die im ersten Heft formulierte Beobachtung auf, dass Grundlagendiskussionen in der Erwachsenenbildungswissenschaft gegenwärtig kaum auszumachen sind. Die Klärung kategorialer Voraussetzungen, die Reflexion wissenschaftstheoretischer Prämissen sowie die Infragestellung von Selbstverständlichkeiten erhalten vielerorts Zuspruch, sind in der Regel konzeptuell jedoch wenig anzutreffen. Diese Ausgangsdiagnose führt zu der Überlegung, sich über die Wiederaufnahme von Grundlagendiskussionen verstärkt mit den impliziten Annahmen der Wissensproduktion und Erkenntnisentwicklung zu verständigen. Mit der Bildung in der Erwachsenenbildung wird im vorliegenden Heft ein erster Anfang markiert.

So beginnt diese Ausgabe mit dem Themenbeitrag „Einsätze für eine Genealogie des erwachsenenpädagogischen Blicks“ von *Ulla Klingovsky*. Klingovsky identifiziert die Diskrepanz zwischen der gesellschaftlichen

Bedeutung von Bildung und der als prekär zu bezeichnenden disziplinären Lage der Erwachsenenbildung als Zeichen einer kategorialen Stilllegung der Verständigung über die ‚Bildung‘ in der Erwachsenenbildung und setzt dem einen Vorschlag zur Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff entgegen.

Die Debatte wird mit drei Beiträgen fortgesetzt, die sich auf ganz unterschiedliche Weise auf Klingovskys Artikel beziehen. *Stefan Vater* greift in seiner Replik den Aspekt der „Konstituierung und Bildung von Subjektivität entlang der Begriffe Individualität, Autonomie und Selbstbestimmung“ auf und diskutiert sie vor dem Hintergrund postoperaistischer Ansätze. In einer zweiten Replik entwickelt *Sebastian Lerch* einen Anschluss an Klingovskys Aufschlag, der die Offenheit als „bewusstes Nicht-Festlegen“ zum einen als Notwendigkeit, zum anderen als produktive Stärke der Erwachsenenbildung markiert. Eine dritte Replik legt *Ortfried Schöffler* vor, in der er den Blick für die Berücksichtigung transdisziplinärer Diskurse vor dem Hintergrund der Auseinandersetzung um die disziplinäre Bestimmung der Erwachsenenbildung weitertreibt.

Neben dieser Debatte sind in der Ausgabe Beiträge versammelt, die sich mit den Themen des ersten Heftes beschäftigen.

Andreas Seiverth widmet sich in seiner Replik vorrangig Hannah Rosenbergs Beitrag „Diszipliniert und disziplinierend? Anschlüsse an

die Debatte um das Selbstverständnis der Erwachsenenbildungswissenschaft“. Dabei thematisiert er die Konstitutionsphase der Erwachsenenbildung als wissenschaftliche Disziplin und schlägt damit eine andere Deutung als Rosenberg vor.

Auf Christine Zeuners Beitrag „Historische Erwachsenenbildungsforschung. Geprägt von Kontroversität und Ambivalenz“ beziehen sich Sebastian Manhart sowie Wiltrud Gieseke und Bernd Käßlinger. *Sebastian Manhart* argumentiert für ein wertereflexives historisches Verständnis von Erwachsenenbildung und schlägt mit einem Plädoyer für eine „reflektierte Zurückhaltung gegenüber vermeintlich zukunftssträchtigen Werten“ vor, „Geschichte vor allem als Lerngegenstand zu betrachten“, um so Vergangenheit wie Zukunft möglichst offen zu halten. *Wiltrud Gieseke und Bernd Käßlinger* treten in ihrer Replik für eine „präzisere, mehr ins Detail gehende historische Analyse“ ein, die um das bereits Vorliegende weiß. Vor diesem Hintergrund erarbeiten die Autorin und der Autor einen Überblick über den Forschungsstand der historischen Erwachsenenbildungsforschung und gehen dabei insbesondere auf den Beitrag des sogenannten wissenschaftlichen Nachwuchses ein.

Auf den Artikel Daniela Holzers „sprechen. schweigen. Ignorieren. Echokammer-Effekte, Machtmanifestationen und Schweigespiralen in Debattenunkulturen“ antwortet *Katharina Herrmann* mit einer Replik, in der sie unter Rückgriff auf Gernot Koneffkes Materialistische Pädagogik Widersprüche der akademischen Debattenunkultur nachzeichnet, um deren Entpolitisierung entgegenzuwirken.

Für die kommende(n) Ausgabe(n) laden wir Interessierte herzlich ein, Repliken zu Beiträgen aus dem vorliegenden sowie dem vorangegangenen Heft einzusenden. Weiterhin besteht die Möglichkeit, einen eigenen Themenbeitrag einzureichen sowie auf unseren aktuellen *Call for Replies* zu antworten, in dem wir den im nächsten Heft erscheinenden Themenbeitrag „Narrative von Bildung, Bewegung und Mobilität – Elemente einer erziehungswissenschaftlichen Kritik des Mobilitätsimperativs“ von *Sebastian Zick* ankündigen, der den Zusammenhang von Bildung und Mobilität fokussiert und nach Potenzialen einer kritischen Perspektive auf den Imperativ der Mobilität fragt.

Alle Einreichungen, Anfragen und Anregungen bitte per E-Mail an *debatte@budrich-journals.de*. Darüber hinaus erhalten Sie Informationen unter *www.zeitschriftdebatte.de*. Bitte informieren Sie uns bis zum 30. August 2019, wenn Sie eine Replik auf den kommenden Themenbeitrag (siehe *Call for Replies*, Seite 128 in dieser Ausgabe) oder eine Replik auf einen anderen in der Debatte veröffentlichten Beitrag verfassen möchten. Wir wünschen Ihnen eine spannende und anregende Lektüre und freuen uns auf eine Fortsetzung der Debatte in den kommenden Ausgaben!

Ihr Redaktionsteam

*Christoph Damm, Farina Wagner,
Maria Stimm, Jana Trumann,
Maria Kondratjuk, Malte Ebner von
Eschenbach und Hannah Rosenberg*

Einsätze für eine Genealogie des erwachsenenpädagogischen Blicks

Ulla Klingovsky

Zusammenfassung

In diesem Beitrag werden erste Sondierungen für eine Genealogie des erwachsenenpädagogischen Blicks vorgenommen und die These entfaltet, wonach in der Erwachsenenbildung eine systematische Verständigung über die Frage der ‚Bildung‘ in der *Erwachsenenbildung* aussteht. Unter Rückgriff auf den jüngeren bildungstheoretischen Diskurs wird Bildung als Problematisierungsformel vorgestellt, die sich weder bei den funktionalen Entleerungen noch bei den normativen Vereindeutungen von Bildung beruhigt, sondern die Frage nach der Bildung in *Erwachsenenbildung* offen zu halten sucht.

Erwachsenenbildung · Bildungstheorie · Genealogie · Kritik · Versprechen der Bildung

abstract

This contribution explores possibilities of a genealogy from the perspective of adult education. It develops the thesis that adult education lacks a systematic understanding of, and agreement on the question of ‘education’ in adult education. Based on the recent discourse in educational theories, the author suggests introducing education as formula of problematization, which resolves in neither a functional emptying, nor a normative disambiguation of education. The aim of such an approach is to keep the meaning of education in adult education in suspense and open to further interrogation.

adult education · theories of education (Bildung) · genealogy · critique/criticism · promise of education

Einsätze für eine Genealogie des erwachsenenpädagogischen Blicks

Ulla Klingovsky

Die Genealogie als kritisches Programm der Sozial- und Kulturwissenschaften untersucht gesellschaftliche Lebensformen oder diskursive Formationen, kurz: soziale Praktiken der Gegenwart auf historische Weise. Insofern die genealogische Analyse¹ bestehende Überzeugungen und Perspektiven im Rückgriff auf historische Entwicklungslinien distanziert, eröffnet sie auch der Erwachsenenbildung einen problematisierenden Blick. Dieser ‚erwachsenenpädagogische Blick‘ vermag Ordnungsstrukturen zu distanzieren, welche die Disziplin in ihr Wahrnehmungsfeld bringt. Ein wesentliches Kennzeichen dieser Ordnung ist der Begriff der ‚Bildung‘, den die Erwachsenenbildung konstitutiv in ihrem Namen trägt. Obwohl mit ordnungsbildender Funktion versehen, wird der Begriff der ‚Bildung‘ in der Erwachsenenbildung in der Regel allerdings nicht weiter thematisiert. Die Bewegung, die durch die Begriffe ‚Genealogie‘ und ‚Blick‘ im Titel dieses Beitrags markiert werden soll, kreist um die Frage, was es mit dieser ‚Bildung‘ in Erwachsenenbildung eigentlich auf sich hat. Die Bewegung bezieht sich dabei nun weder auf die „Suche nach dem Ursprung“ (Foucault 1978a, S. 84) dessen, was der ‚Bildung‘ in Erwachsenen-

bildung genuin ist oder sein sollte, noch zielt sie auf die Ausgrabung normativer Kriterien, von denen aus sich ‚das Erwachsenenpädagogische‘ bestimmen ließe. Mit den in diesem Beitrag entwickelten Einsätzen für eine genealogische Analyse ist vielmehr die kritische Absicht verbunden, der Stellung der Bildung in Erwachsenenbildung analytisch auf die Spur zu kommen, um bestimmte Problemlagen sichtbar resp. kenntlich zu machen und auf diese Weise den erwachsenenpädagogischen Blick auf gegenwärtige Entwicklungen zu schärfen.

1. Erste Sondierungen

Ausgangspunkt der Sondierungen für eine Genealogie des erwachsenenpädagogischen Blicks ist die spannungsreiche Beobachtung, wonach sich die Erwachsenenbildung gegenwärtig in einer eigentümlichen Lage befindet: Auf der einen Seite vergeht kaum ein Tag, an dem in öffentlichen Debatten nicht auf die immense Bedeutung von ‚Bildung‘ hingewiesen wird. Gegenwärtig scheint kaum etwas bedeutsamer als ‚Bildung‘ – und das ein Leben lang. Die Erwachsenenbildung erfährt in einer sich zunehmend rasch wandelnden Gesellschaft, in der die Menschen auf eine dauerhafte Weiterqualifizierung angewiesen zu sein scheinen, einen enormen Bedeutungsaufschwung.

¹ Im Anschluss an Nietzsches Ausführungen *Zur Genealogie der Moral* (1954) und Foucaults Aufsatz *Nietzsche, die Genealogie, die Historie* ist es im deutschsprachigen Raum v. a. Martin Saar, der die Entwicklung der Genealogie als kritische Methode unter dem Titel *Genealogie als Kritik* (2007) rekonstruiert hat. Ebenfalls umfassendere Arbeiten dazu bilden jene von Michael Mahon *Foucault's Nietzschean Genealogy* (1992) und Brian Lightbody *Philosophical Genealogy* (2010).

Auf der anderen Seite spielt die Erwachsenenbildungswissenschaft in diesen Kontexten bei weitem nicht die Rolle, die angesichts der offiziellen Wertschätzung des ‚Lebenslangen Lernens in der Wissensgesellschaft‘ erwartbar wäre. Es scheint ihr als Bezugswissenschaft kaum zu gelingen, sich als Reflexionsinstanz dieser gesellschaftlichen Aktivitäten zu profilieren oder Entwicklungen in ihrem Feld anzuregen. Zunehmend scheint es schwieriger, Stellenprofilierungen für Professuren der Erwachsenenbildung und Weiterbildung zu behaupten, und Studierende beginnen und beenden ihr Studium nicht selten mit der Frage, was den disziplinär eigenständigen erwachsenenpädagogischen Blick denn eigentlich kennzeichne. Es scheint außerordentlich schwierig, einen disziplinären ‚Kern‘ zu bestimmen, von dem aus sich die ‚Eigenlogik‘ des Erwachsenenpädagogischen rekonstruieren ließe. Mit welchem Fokus blickt ein_e Erwachsenenpädagog_in/e auf ihr_sein Handlungsfeld, wo sind die Grenzen dieses Blicks und was unterscheidet das Erwachsenenpädagogische von anderen disziplinären Wahrnehmungen und Zugriffen auf das Feld? Bei all diesen Fragen scheint der gelegentlich in der Debatte vorgetragene komplexitätsreduzierende Hinweis darauf, dass es doch erwachsenenpädagogische Institutionen und professionelle erwachsenenpädagogische Praktiken gäbe, die auf ‚das Erwachsenenpädagogische‘ verweisen, offensichtlich kaum weiterzuhelfen.

Die eigentümliche Diskrepanz zwischen der gesellschaftlichen Bedeutung der Erwachsenenbildung und der disziplinären Lage allein mit innerdisziplinären Verfehlungen zu erklären, würde allerdings wohl ebenso zu kurz greifen wie der Versuch, die Diskrepanz auf

die vielfältigen außerpädagogischen Einflüsse resp. deren Unverständnis zurückzuführen. Vielmehr ist sie – so die leitende These der folgenden Ausführungen – Ausdruck einer kategorialen Stilllegung, denn gerade die Omnipräsenz des Bildungsgeredes verweist auf die Notwendigkeit, sich über das Verständnis von ‚Bildung‘ in *Erwachsenenbildung* systematisch zu verständigen.

Einige Facetten dieser Stilllegung sind Gegenstand der nun folgenden Ausführungen. Dabei wird in einem ersten Schritt über die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der ‚Entleerung‘ der Bildungsvokabel eine vertraute Frontstellung nachgezeichnet, die die Beschäftigung mit ‚Bildung‘ in *Erwachsenenbildung* gerade nicht zu befördern scheint (Kap. 1.1). Demgegenüber wird in einem zweiten Schritt eine Annäherung an ‚Bildung‘ in *Erwachsenenbildung* über den Problemgehalt des Bildungsgedankens vorgeschlagen (Kap. 1.2). Der darin eröffnete Differenzsinn lässt erkennen, dass sich das Potenzial von ‚Bildung‘ gerade dann zu entfalten scheint, wenn es sich jeglicher begrifflichen Definition und empirischen Bestimmung entzieht. Von hier aus sollen schließlich drei Perspektiven eines erwachsenenpädagogischen Blicks konturiert werden (Kap. 2), die im erwachsenpädagogischen Feld bislang noch wenig Beachtung gefunden haben.

1.1 Die ‚Entleerung‘ der Bildungsvokabel

Wer sich im wissenschaftlichen Diskurs und der Alltagspraxis für mehr ‚Bildung‘ ausspricht, kann sich auf der richtigen Seite

wählen. Die Erwachsenen- und Weiterbildung gilt gegenwärtig als der am stärksten expandierende Bildungsbereich, und niemand scheint ernsthaft Einwände gegen ihre vermeintlich große Bedeutung vorzubringen. ‚Bildung‘ wird in aktuellen öffentlichen Debatten als zentrale Ressource für den Erhalt der eigenen Lebenschancen, des individuellen Lebensstandards und damit verbunden auch als eine Versicherung gegen die Gefahren sozialer Exklusion aufgerufen. Mit der richtigen ‚Bildung‘ sichert man sich den angemessenen Platz im sozialen Gefüge. Dabei scheint ‚Bildung‘ nicht nur für die_den Einzelne_n von enormer Bedeutung zu sein. Sie wird darüber hinaus auch als wichtigste Ressource in rohstoffarmen Ländern betrachtet, mit der die Wettbewerbsfähigkeit einer expandierenden Wirtschaft auf sich globalisierenden Weltmärkten gesichert werden soll. Die Steigerung der ‚Bildung‘ und der ‚Bildungschancen‘ wird als gesamtgesellschaftliche und staatliche Zukunftsaufgabe deklariert und dient zugleich als Lösungschiffre bzw. Heilsversprechen für hochgradig heterogene, soziale und gesellschaftliche Konfliktzusammenhänge. Aus dieser Optik scheint ‚Bildung‘ mit Blick auf den Fachkräftemangel und die Beschäftigungsfähigkeit älterer Menschen ebenso unerlässlich wie bezogen auf die Konkurrenzfähigkeit der Wirtschaft, die Integration fremdländischer Arbeitskräfte, die Beseitigung von Fluchtursachen und die Begrenzung des Klimawandels durch ‚Verbraucherbildung‘.

Nun kann dieser inflationäre Gebrauch der Bildungsvokabel aus einer erwachsenenpädagogischen wie bildungstheoretischen

Perspektive durchaus Anlass zur Beunruhigung geben. Die in zahlreichen öffentlichen Verlautbarungen, bildungspolitischen Programmen und gesellschaftlichen Diskursen ubiquitäre Beanspruchung und Indienstnahme der Bildungsvokabel scheint doch – zumindest kategorial – die Abgrenzung von ‚Bildung‘ gegenüber anderen Konzepten, wie Lernen, Fähigkeitsentwicklung, Normalisierung, Ausbildung, Qualifikation, institutionelle und außerinstitutionelle Aneignungsform etc., zu unterlaufen, die für den spezifischen Gehalt des Bildungsbegriffs gerade wesentlich sind und waren.

Dieses eigentümliche Auseinandertreten von öffentlicher Inanspruchnahme und wissenschaftlicher Beschäftigung mit ‚Bildung‘ ist mittlerweile auch zum Gegenstand disziplinärer Auseinandersetzung geworden. Dabei wird die ‚Entleerung‘ der Bildungsvokabel in aktuellen erwachsenpädagogischen Perspektivierungen auf unterschiedliche Weise theoretisch gerahmt. Es lassen sich mindestens zwei Varianten der ‚Entleerung‘ der Bildungsvokabel in der Erwachsenenbildung unterscheiden.

Auf der einen Seite ist im Feld eine Position auszumachen, die die gesellschaftliche Bedeutungssteigerung grundsätzlich begrüßt, aber die Befürchtung artikuliert, den ‚eigentlichen Kern‘ der erwachsenpädagogischen Herangehensweise im Zuge ihrer Funktionalisierung zu verlieren. Aus dieser Binnenperspektive scheint ‚das Erwachsenenpädagogische‘ programmatisch derart identifiziert, dass vor einer ‚Entleerung‘ des Begriffs der ‚Bildung‘ in *Erwachsenenbildung* von seiner *eigentlichen* Bestimmung gewarnt werden muss. Sigrid Nolda beobachtet nicht nur bei

Teilnehmer_innen, sondern auch bei beruflich in der Erwachsenenbildung Tätigen eine „Hintanstellung des spezifisch Erwachsenenbildnerischen“ (Nolda 2008, S. 124). Die Bildungsaspiration und genuin erwachsenenpädagogische Handlungslogik müsste nicht zuletzt deshalb z. B. über professionelles Programmplanungshandeln in eine zunehmend betriebswirtschaftliche Organisationslogik wieder ‚eingeschrieben‘ werden (vgl. Gieseke 2000, S. 38; Gieseke & Robak 2004, S. 38). Mit der Übernahme betriebswirtschaftlicher Konzepte „verschwindet und dreht sich der Begriff der Bildung bis zur Unkenntlichkeit“ (Faulstich & Zeuner 2015, S. 32), weshalb „gegensteuernd und widerständig“ (Faulstich & Zeuner 2015, S. 32) an dem Begriff ‚Bildung‘ festgehalten werden müsse, um ihn im Kampf gegen seine Ökonomisierung und Funktionalisierung in Anschlag zu bringen. Auf der anderen Seite findet sich eine gegenläufige Position: Nicht wenige fragen, ob diese ‚Entleerung‘ in Anbetracht der Tatsache, dass die Begründungen der Erwachsenenbildung traditionell normativ aufgeladen waren, denn überhaupt so gravierend sei (vgl. Kade 1999; Kade, Seitter & Dinkelaker 2011). Die Leitvorstellungen und Bezugspunkte der Disziplin, wie Selbstbildung, Autonomie etc., seien demnach immer schon zu radikal gedacht gewesen und die Bildungstheorie habe solche Konzepte als normativ-metaphysische Fixpunkte des realen pädagogischen Handelns stets überhöht. In einem solchen Verständnis ist das, was als ‚erwachsenenpädagogisch‘ etikettiert werden kann, nur in konkreten sozialen Kontexten bestimmbar. Die Erwachsenenbildungswissenschaft habe sich demnach von normativ-ideologischen Fragen zu lösen, und

das Handlungsfeld der Erwachsenenbildung sei als Funktionssystem mit eigener Problematik und Rationalität zu beobachten. Dabei seien schlicht die Formen zu analysieren, mit denen das System operiert (Dinkelaker 2017). Wieder andere sehen das Ende einer Bildungstheorie gekommen, die der empirischen Forschung keine operationalisierbaren Kategorien anzubieten habe. Hier wird Bildungsforschung als „Maßnahmen- und Steuerungsforschung“ (Tippelt 2006) konfiguriert, die den zweckgerichteten Transfer von Wissen und die praxisnahe Verwendbarkeit entsprechender Forschungsergebnisse sicherzustellen habe (Tippelt 2006, S. 143). Aus einer solchen Perspektive erscheint die gegenwärtige ‚Entleerung‘ des Bildungsverständnisses den Traditionalisten zwar ruinös, erweise sich aber als produktiv für die Entwicklung von Wissenschaft und Gesellschaft.

Mit einer derartigen Gegenüberstellung befindet man sich unversehens in einem auch wissenschaftspolitisch verminten Gelände. Es organisiert sich nach dem lange etablierten und verhärteten Muster von ‚Traditionalisten‘ resp. ‚Idealisten‘ auf der einen und produktiven ‚Erneuerern‘ und ‚Modernisierern‘ auf der anderen Seite. Während die einen rückwärtsgerichtet an den von der gesellschaftlichen Gegenwart längst überholten Idealen festhalten, scheinen die anderen tatkräftig und mit objektiv-empirischen wissenschaftlichen Mitteln an der Bewältigung gegebener *Bildungs*probleme zu arbeiten.

In der Debatte über die potenzielle ‚Entleerung‘ der Bildungsvokabel beziehen sich beide beschriebenen Positionen allerdings auf ein Substrat, eine identifizierbare Grundlage oder Basis von Erwachsenenbildung,

so als wüsste man bereits, was sie ist oder könne sie in aufwendigen Studien mindestens identifizieren. Gerade indem Erwachsenen*bildung* als eine identifizierbare Größe vorausgesetzt wird, bleibt der Blick auf ihre normativen Sollens- und Zielbestimmungen gerichtet, an denen entweder festgehalten wird oder die verworfen resp. modifiziert werden sollten. Aus der hier eingenommenen Perspektive lässt sich in dieser – etwas zugespitzten – Gegenüberstellung nun gerade kein hinreichender Beitrag zu der Frage nach der Verfasstheit von Bildung in der Erwachsenen*bildung* gewinnen.

Um den erwachsenenpädagogischen Blick auf die zu konstatierende kategoriale Stilllegung weiter zu schärfen, soll im Folgenden deshalb eine dritte Position entwickelt werden. Im Verweis auf jüngere Theorieentwicklungen in der Erziehungswissenschaft nähert sich diese dem „Bildungsproblem nach der humanistischen Illusion“ (Schäfer 1996) und damit der Verfasstheit von Bildung in Erwachsenen*bildung* auf spezifische Weise. Entwickelt man die Figur der ‚Entleerung‘ der Bildungsvokabel aus der hier eingenommenen Perspektive, dann bedeutet dies weder eine bereits entschiedene Vorstellung von ‚Bildung‘ zu behaupten, noch sie grundsätzlich zu verwerfen. ‚Bildung‘ soll hier zunächst als *Problem* betrachtet werden. Um die Bedeutungshöfe der ‚Bildung als Problem‘ zu veranschaulichen, soll in einem nächsten Schritt die „Erfindung des Pädagogischen“ (Schäfer 2009a) und damit der theoriestrategische Einsatzort des Bildungsdenkens (Wimmer 2016) skizzenhaft rekonstruiert werden.

1.2 Bildung als Problem

Einige Vertreter_innen bildungstheoretischer Bemühungen um eine Neujustierung pädagogischer Sachverhalte, zentraler Begriffe und theoretischer Konzepte veranschaulichen, wie sich die Entstehungsbedingungen des pädagogischen Denkens auf die Begründungsproblematik der Neuzeit beziehen lassen. Mit dem Beginn der Moderne komme es zur ‚eigentlichen‘ Erfindung des Sozialen. Auch wenn sich Menschen zu allen Zeiten Vorstellungen über ihr soziales Zusammenleben gemacht haben, werde hier der Ursprung und die Begründung der sozialen Ordnung durch ‚Gott‘ resp. ein feudales Herrschaftssystem fraglich. Die Begründungsproblematik kulminiere in der Frage, auf welche Weise eine neue soziale Ordnung begründet werden kann und soll. Es galt, die Leerstelle, die ‚Gott‘ hinterlassen hat, neu zu füllen. Zu dieser Zeit etablierte sich der konstitutive Anspruch einer bürgerlichen Gesellschaft, wonach eine Sozialordnung zu schaffen sei, die sich alleine aus der Bestimmung des Menschen (also durch praktische Selbstbestimmung) zu begründen habe. Diese Bestimmung des Menschen könne fortan durch „keinerlei Rückgriff auf eine vorgegebene Ordnung angemessen begriffen und befriedigend gelöst werden“ (Benner 2009[1987], S. 5), und jede legitime Bestimmung des Menschen müsse sich daran orientieren, „dass die Menschen selbst die Frage nach ihrer Bestimmung stellen“ (Benner 2009[1987], S. 5). Das Problem der Unbestimmtheit des Menschen sollte in der Folge zum Kern pädagogischer Gegenstandsbestimmung werden (Wimmer 2016, S. 12). Ein Bezugspunkt, der die Vergesellschaftung

des Einzelnen stets als kritikwürdig ausweist: „Das, was zunächst nach einer Bedrohung der sozialen und symbolischen Ordnung aussieht, ist nun auf einmal genau das, von dem man sich eine bessere soziale Ordnung verspricht“ (Schäfer 2012, S. 71).

Im modernen Diskurs über Bildung artikuliert sich demzufolge die Bestimmungssuche des Menschen nach einer sozialen Ordnung, die ihm entspricht. „Wo die Zukunft nicht mehr durch Herkunft bestimmt wird, verliert auch das Selbstverständnis des Menschen seinen vormals festen Bestimmungsgrund“ (Wimmer 2016, S. 11). Gegen die Verpflichtung auf eine soziale Ordnung und deren akzeptierte symbolische Repräsentationsmuster, die über Mythen, Riten und religiöse Praktiken z. B. ein Geschöpf des Schöpfers behaupten, werden in der Moderne Konzepte wie Individualität, Selbstbestimmung, Autonomie und Gleichheit in Stellung gebracht. Derartige Konzepte sollten den Blick öffnen für Selbstverhältnisse jenseits sozialer Vereinnahmung, sozialer Erwartungen und selbstverständlich scheinender Lebensweisen und Gewohnheiten.

Im Rahmen der Begründungsproblematik der Neuzeit enthalten pädagogische Denkmuster damit nicht nur pädagogische, sondern immer auch gesellschaftliche Erneuerungsentwürfe. Sie sind entschieden auf eine nicht absehbare Zukunft verwiesen – wie Michael Wimmer bemerkt. Für ihn erhält der Begriff der ‚Bildung‘ erst durch diesen offenen Zukunftsbezug seine Begründung (Wimmer 2016, S. 11). Denn einerseits zählt und zählte es zu den Aufgaben der Institutionen des Bildungswesens, den Menschen eine Auseinandersetzung mit der Welt, die

sie umgibt, mit ihren Wissensvorräten und kulturellen Traditionen zu ermöglichen, dies aber dergestalt, dass ihnen stets eine eigene Gestaltungsmöglichkeit von Zukunft eröffnet wird. Damit können – so Wimmer weiter – konstitutive Bezugspunkte des pädagogischen Diskurses der Moderne ausgewiesen werden. Es handelt sich bei diesen allerdings um ein doppeltes Nicht-Wissen: Wir wissen nichts über die Bestimmung des Menschen und wir wissen nichts über die zukünftige Bestimmung der gesellschaftlichen Ordnung, die dieser entspricht.

In der hier eingenommenen genealogischen Perspektive gerät erst in dieser doppelten Kontingenzenz ein pädagogischer Raum in den Blick, der mit seinen Konzepten von Individualität, Selbstbestimmung, Autonomie und Gleichheit *Bildungsprozesse* verspricht, die sich jeder Einbindung in gesellschaftliche Imperative, funktionale Erfordernisse oder Normalitätsvorstellungen entziehen. Mit der Aufklärung etabliert sich ein pädagogisches Nachdenken darüber, wie ein solcher Raum vorstellbar ist: er soll keine staatlich organisierbare Veranstaltung sein und keine Verpflichtung auf die soziale Ordnung oder deren akzeptierte symbolische Repräsentationsmuster implizieren. *Bildung* wurde als Gegenkonzept gegen die vorfindlichen Lebensbedingungen und ihre individuelle Aneignung postuliert. Dem Einzelnen sollte die Möglichkeit eröffnet werden, sich zu den gegebenen Bedingungen in ein ‚freies‘ Verhältnis zu setzen und diese – wo mit Blick auf eine andere Zukunft immer nötig – auch zu problematisieren. Als Selbstentfaltung sollte Bildung keinem anderen Zweck untergeordnet sein, sondern ihren Zweck in sich selbst

tragen, d. h. als offener Prozess resp. als Suchbewegung verstanden werden, die sich nicht auf spezifische, sozial erwünschte Resultate engführen lässt.

Ein solcher Bildungsraum muss – so Alfred Schäfer – zunächst einmal als ein „Versprechen“ (Schäfer 2011) verstanden werden. Dieses eigentümliche ‚Versprechen der Bildung‘ weiß zugleich selbst, dass es die eigene Möglichkeit gegen die realen Bedingungen verspricht. Denn es ist offensichtlich, dass sich das Pädagogische als soziale Praxis in das unauflösbare Paradoxieproblem verstrickt, wie sich diese „Freiheit bei all dem Zwange“ (Kant 1995, S. 711) kultivieren lasse. Es ist ja davon auszugehen, dass alle Bildungsprozesse in sozialen Kontexten stattfinden, dass sie bestimmter Sozialverhältnisse oder bestimmter Einrichtungen bedürfen – und als solche sind sie stets in den Reproduktionsprozess der sozialen Ordnung eingebunden.

‚Bildung als Versprechen‘ zu verstehen bedeutet, dass hier gerade nicht die Einlösung einer erwarteten oder erhofften Verbesserung behauptet wird, sondern deren „Ziel- und Orientierungspunkte in ihrer realen Möglichkeit unbestimmt bleiben [...]“. Dieses Versprechen verspricht sich selbst. Es verspricht etwas, das man eigentlich nicht versprechen kann, aber es verspricht sich gegen diese Unmöglichkeit als dennoch sinnvolles, weil mögliches Versprechen“ (Schäfer 2011, S. 22).

Zentraler theoriestrategischer Einsatzpunkt des modernen pädagogischen Denkens ist folglich das *Problem*, wie die Möglichkeit eines solchen Bildungsraums ohne identifizierende Vorgriffe konstellierte werden kann, obwohl er eigentlich (noch) undenkbar oder nur als imaginärer vorstellbar ist.² Vor diesem Hintergrund sind alle klassischen Konzeptionen des Pädagogischen als „Entwürfe von Vorstellungsräumen [zu verstehen, U. K.], in denen das Unmögliche als *möglich* darstellbar wird“ (Büniger 2013, S. 115).³

Die genealogische Skizze dieser Ideengeschichte pädagogischen Denkens veranschaulicht, dass in entproblematisierender Weise von ‚Bildung‘ nicht die Rede sein kann. ‚Bildung‘ als Problem offenzuhalten, bedeutet einen stets uneindeutigen Raum als erwachsenenpädagogischen zu imaginieren, der die Möglichkeit von Bildung verspricht und zugleich die Differenz zu Verortungen, Bestimmungen und Steuerungsabsichten der sozialen Wirklichkeit betont.

Der besondere Clou des ‚Versprechens der Bildung‘ liegt in eben dieser Uneindeutigkeit, die allerdings nicht als abstrakte Unbestimmbarkeit verstanden werden sollte, sondern als eine Ambivalenz, die das Verhältnis von Bildung und sozialer Ordnung durchzieht (Büniger 2013, S. 17). Auf der einen Seite erhält das ‚Versprechen der Bildung‘ genau hieraus sein Problematisierungspotenzial, das die je spezifische Verfasstheit von

2 Schäfer zeigt, dass bereits die von Jean-Jacques Rousseau gewählte Form des Romans darauf verweist, dass Versuche der gezielten Überschreitung nur im ästhetischen Möglichkeitsraum formulierbar sind und Rousseau selbst auch darum wusste (Schäfer 2009a, S. 239).

3 Zur Auseinandersetzung mit den erwachsenenpädagogischen Möglichkeitsbedingungen derartiger Bildungsräume vergleiche auch Klingovsky & Pfruender (2017).

Bildungsprogrammen und Bildungsaspirationen befragbar macht. Auf der anderen Seite scheint das ‚Versprechen der Bildung‘ aber gerade indem es mit der Überschreitung der Ordnung des Gegebenen kalkuliert, auch offen zu sein für historisch sich wandelnde Konzepte und Programme, die eine spezifische Realisierung versprechen. So kommt auch Jürgen Oelkers zu dem Schluss: Die moderne pädagogische Theoriebildung werde hier „progressiv unwahrscheinlich und verliert den Kontakt zur Realität. Genau aus diesem Grunde ist sie erfolgreich“ (Oelkers 1983, S. 813).

2. Konturen eines erwachsenenpädagogischen Blicks

Betrachtet man die gegenwärtige ‚Entleerung‘ der Bildungsvokabel von hier aus, werden die aktuellen Programmierungen von ‚Bildung‘ zum Ausgangspunkt der Analyse. Ein zentrales Kennzeichen dieser Programmierung ist die Aspiration, das eigentlich nicht einlösbare Versprechen zu realisieren. Dies betrifft die Beschreibung von Bildungsprozessen als Individualakte, d. h. die Verortung von Bildungsprozessen auf der Ebene des Individuums ebenso wie die Vorstellung einer erwachsenenpädagogischen Praxis als mechanisches Wirkungshandeln. Diese nur stellvertretend genannten Auffassungen werfen die Frage auf, ob sie als identifizierende Zugriffe die Verfasstheit der ‚Bildung‘ in *Erwachsenenbildung* schon angemessen beschreiben und verstehen. Demgegenüber soll hier der Versuch unternommen werden,

das Problematisierungspotenzial der ‚Bildung‘ in der *Erwachsenenbildung* neu zu fassen. Diese Neu-Justierung vermag sich allerdings nicht länger auf vertraute Maßstäbe der Kritik und nicht minder vertraute Oppositionen von Freiheit und Macht zu stützen. Stattdessen widersteht sie den nicht erst gegenwärtig wahrzunehmenden Tendenzen, in denen sich eine zunehmende Vergessenheit der sozialen Dimensionen von ‚Bildung‘ in *Erwachsenenbildung* abzeichnet. Im Versuch, die mit einer quasi transhistorischen Selbstverständlichkeit ausgestattete ‚Bildung‘ zu dekonstruieren, betrachtet ein derart informierter erwachsenenpädagogischer Blick die Gegenwart der ‚Bildung‘ weder als unterwerfende Disziplinar- noch als hervorbringende Ermöglichungs- und Humanisierungsgeschichte. Demgegenüber werden ‚Bildung‘ und die in ihrem Namen aufgerufenen Programme, Praktiken, Verordnungen und Institutionalisierungsprozesse als regulative analysiert, die sich auf gesellschaftliche Transformationsprozesse beziehen lassen. In dieser Bewegung können die spezifischen Gebrauchsweisen der Bildungsvokabel sichtbar und damit das je gegebene Versprechen im Namen der ‚Bildung‘ einer Analyse zugänglich gemacht werden. Diese analytischen Problematisierungen werden im Folgenden an den gegenwärtig unter dem Label ‚Bildung‘ artikulierten Steigerungs- und Steuerungsphantasien (2.1) veranschaulicht, um schließlich die Bezugspunkte des ‚Versprechens der Bildung‘ selbst zu problematisieren (2.2) und nicht zuletzt die politischen Dimensionen von ‚Bildung‘ neu zu beschreiben (2.3).

2.1 Allgegenwärtig: Das Versprechen von Steigerung und Steuerung

Im Zuge des Umbaus des gesamten Bildungswesens unter den Vorzeichen einer neuen Steuerungslogik seit etwa Mitte der 1990er Jahre gerät auch das angebotsorientierte System der Erwachsenenbildung unter erhöhtem Modernisierungsdruck. Angesichts der mit den gesellschaftlichen Transformationsprozessen zunehmenden Anforderungen an subjektive, wirtschaftliche und gesellschaftliche Anschlussfähigkeit werden exzellente Organisationsformen gesucht, die sich auf dem Bildungsmarkt bewähren und ihre Leistungsfähigkeit und Qualität einer auf Produkte bzw. Wirkungen bezogenen vergleichenden Überprüfung unterziehen. Der Erwachsenenbildung wird darin die Aufgabe zuteil, „immer wieder neu entstehende Problemlagen moderner Gesellschaften bildungspraktisch zu bearbeiten und so gesellschaftliche Problemlagen in individuelle Entwicklungsprojekte zu transformieren“ (Forneck & Wrana 2005, S. 196).

Um die gesellschaftliche Integrationsfähigkeit des zu entwickelnden Humanpotenzials sicherzustellen, benötigen diese individuellen Entwicklungsprojekte im Zuge der angeblich beschleunigten Veränderungsdynamik gesellschaftlicher Anforderungen und der wachsenden Anpassungsnotwendigkeit immer auch umfassende professionelle erwachsenenpädagogische Begleitung. In Anbetracht der Steigerungs- und Steuerungsrhetorik, in der sich ein derartiges Programm der kontrollierten und erschöpfenden Ausnutzung aller institutionellen und menschlichen Ressour-

cen artikuliert, stellt sich die Frage, warum überhaupt auf ‚Bildung‘ Bezug genommen und z. B. nicht schlicht von gegenwärtig erhöhtem Lern-, Qualifikations- oder Normalisierungsbedarf gesprochen wird?

Ein problematisierender erwachsenenpädagogischer Blick beunruhigt sich an dieser Frage und eröffnet eine erweiternde Perspektive auf die gegenwärtige Attraktivität des ‚Versprechens der Bildung‘. Appelle der Veränderungs- und Anpassungsbereitschaft an das ‚Versprechen der Bildung‘ zu knüpfen, scheint immens attraktiv, da sie hierin mit einer harmonistischen Vorstellung der möglichen Versöhnung mit den gesellschaftlichen Verhältnissen einhergehen. Das mit dem ‚Versprechen der Bildung‘ verbundene Assoziationsfeld von Selbstbestimmung und frei wählbaren Optimierungsoptionen evoziert den Eindruck, im Rahmen der (neoliberalen) Neustrukturierung des Bildungssystems ginge es zugleich um Persönlichkeits- und Selbstbildung (Schäfer 2009b, S. 45). Auch in seiner trivialsten Form scheint das Bildungsversprechen eine ‚Aura‘ zu besitzen: Es verspricht nicht nur einen Zusammenschluss der permanenten Selbstentwicklung des Einzelnen mit der Bewältigung zentraler Zukunftsherausforderungen, sondern auch seine soziale Wirkmächtigkeit. In anderen Worten: ‚Bildung‘ wird zum Motor erklärt, mit dem die Steigerungspotenziale des Einzelnen für die Neustrukturierung der sozialen Ordnung fruchtbar gemacht werden sollen. In dieser Aspiration, das Bildungsversprechen sozial organisiert einzulösen, zeigt sich allerdings auch, auf welche Weise das erwachsenenpädagogische Handlungsfeld adressiert wird. Eingebunden in die komplexe (Neu-)

Ordnung des Sozialen, werden soziale Erwartungen und bildungspolitische Vorgaben an die Bildungsarbeit mit Erwachsenen gerichtet. Sie soll ihren Beitrag zur Neustrukturierung der sozialen Ordnung bei gleichzeitiger Steigerung der individuellen Handlungsfähigkeit leisten. Die Adressierung geht mit einem Appell einher: Der bislang bildungstheoretisch nur imaginäre Raum der ‚Bildung‘ muss nun konkret umgesetzt, also realisiert werden. Der Wissenschaft wird entsprechend einer politökonomischen Logik die Aufgabe zuteil, opportunes Steuerungswissen zu generieren. Kaum jemals zuvor wurden derart große Anstrengungen unternommen, den Raum der ‚Bildung‘ zu vermessen: Wir verfügen über Erkenntnisse global angelegter Studien (z. B. PIAAC), über Bildungsberichterstattungen und flächendeckende Evaluationen von Qualität in Institutionen. Die Governanceforschung liefert neues Wissen zur Optimierung und Steuerung von Organisationen und die Professionsforschung fokussiert die Erweiterung individualisierter erwachsenenpädagogischer Handlungskompetenzen, von denen – so wird behauptet – die Effizienz der Erwachsenen- und Weiterbildung entscheidend abhängt.

All diese Projekte – unabhängig davon, ob sie Kompetenzen, institutionelles Handeln, exkludierte Individuen oder Biografien zu operationalisieren versuchen – organisieren eine Empirie im Horizont jener pädagogischen Bezugspunkte (Individualität, Selbstbestimmung, Gleichheit und Autonomie), die schon das traditionelle Bildungsversprechen aufgerufen hatte. Der bedeutsame Unterschied zur gegenwärtigen Bildungsmetaphorik ist nun der, dass in klassischen pädagogischen

Entwürfen ‚Bildung‘ jenseits ihrer Einbindung in soziale Reproduktionsprozesse noch als Problem virulent war und gerade gegen gesellschaftliche Brauchbarkeits- und Normalitätsvorstellungen in Stellung gebracht werden sollte. Diese kategorialen Differenzierungen scheinen in gegenwärtigen Untersuchungen allerdings kaum mehr erkennbar. Obwohl das Problem, über die Wirkungen und Ziele der eigenen Anstrengungen nicht verfügen zu können, zu den Ausgangskonstellationen erwachsenenpädagogischer Selbstverständigung zählt, erhält die ‚Bildung‘ Erwachsener im Zuge der mit den gesellschaftlichen Transformationsprozessen einhergehenden Herausforderungen den Status einer prioritären gesellschaftlichen und politischen Steuerungsaufgabe. Je ungewisser in der erwachsenenpädagogischen Selbstverständigung die Möglichkeit der Steuerung von Personwertungsprozessen scheint, desto selbstverständlicher wird diese Möglichkeit im öffentlichen Diskurs (gelegentlich auch in der wissenschaftlichen Diskussion und nicht zuletzt auch der erwachsenenpädagogischen Praxis) in Anspruch genommen. Damit unterläuft der Versuch einer sozial organisierten Einlösung des Bildungsversprechens allerdings den „Differenzsinn dieser [mit ‚Bildung‘ verbundenen, U. K.] Konzepte“ (Schäfer 2011, S. 75).

Im Sinne eines erwachsenenpädagogischen Grundlagendiskurses wäre es vielversprechend, all jene kulturellen, politischen und wissenschaftlichen Vorgegebenheiten offenzulegen und zu problematisieren, die zu hegemonialen ‚Schließungen‘ führen, in denen ‚Bildung‘ in *Erwachsenenbildung* als etwas ‚Bestimmtes‘ identifiziert ist. Eine wichtige

Funktion der Erwachsenenbildungswissenschaft könnte vor diesem Hintergrund gerade darin bestehen, durch kategoriale Reflexionen das Verhältnis von „Begriff und Sache“ (Adorno 2007, S. 15) nicht normativ stillzustellen, sondern in seiner Kontingenz offenzuhalten und ihre wissenschaftliche Erkenntnisproduktion stärker im Kontext gesellschaftlicher Entwicklungen zu reflektieren, aus deren Kriterienkatalog sie sich speist (Effizienz, Leistungsfähigkeit, Erfolgs- und Steigerungsfähigkeit).

2.2 Desillusionierungen des Versprechens aus macht- und identitätskritischer Perspektive

Schon in der hier nur angedeuteten Analyse zeigt sich, dass die kategorialen Bezugspunkte Selbstbestimmung, Individualität, Autonomie und Gleichheit des ‚Versprechens der Bildung‘ zu einer scheinbar unproblematischen Selbstverständlichkeit geworden und – obwohl als Einsatz gegen die gesellschaftliche Ordnung versprochen – längst in gesellschaftliche Normalitätsvorstellungen eingewoben sind. „Die ‚freie Entfaltung des Individuums‘ zu ermöglichen, scheint nicht nur zum Anliegen der sozialen Ordnung selbst geworden zu sein; zugleich drückt sich darin eine Erwartung an die Einzelnen aus, sich stets auf ‚neue Erfahrungen‘ einzulassen und Veränderungen als lebenslang auftretende Lerngelegenheiten wahrzunehmen“ (Bünzger 2013, S. 125). Versteht man das ‚Versprechen der Bildung‘ in *Erwachsenenbildung* von hier aus, werden deren traditionelle Referenzpunkte selbst problematisch. So fragt

Käte Meyer-Drawe bereits 1996, ob sich vor dem Hintergrund einer poststrukturalistischen Subjekt- und Identitätskritik und den damit verbundenen Irritationen überhaupt noch sinnvoll über Autonomie oder Individualität jenseits sozialer Verstrickungen in einer akzeptierten symbolischen Ordnung sprechen lasse (Meyer-Drawe 1996, S. 662). Poststrukturalistische und kulturwissenschaftliche Einsätze nach dem linguistic resp. cultural turn opponieren gegen die Evidenz von Identitäten, über die sich die Innerlichkeit des Menschen entschlüsseln ließe. Das ‚selbstbestimmte Subjekt‘ der Gegenwart ist aus machtanalytischer Perspektive im Anschluss an Michel Foucault keine unabhängige und moralische Instanz von Autonomie, sondern ein ‚Effekt‘ sich historisch transformierender Machtverhältnisse. Es scheint mehr als fragwürdig, ob von einem vernünftigen, sich selbst gegenwärtigen Subjekt, das jenseits der sozialen Ordnung seine ‚eigentliche‘ Bestimmung sucht, überhaupt noch die Rede sein kann. Foucault analysiert gouvernementale Regierungspraxen, die diese ‚Innerlichkeit‘ des Menschen als komplexes Zusammenspiel von Freiheit und Unterwerfung, von Macht und Wissen und von Individualisierung und Normalisierung hervorbringen (Foucault 2004). Im Anschluss an diese Subjekt- und Identitätskritik scheint gegenwärtig kein Vernunftsubjekt mehr gedacht werden zu können, das sich ‚bilden‘ und damit nach und nach an der Überwindung gesellschaftlicher Problemlagen arbeiten könnte, sondern nur mehr ein subjektiviertes Individuum, das den Verhältnissen nichts entgegen zu setzen hat, weil es selbst als deren Effekt auftritt.

Vor dem Hintergrund einer solch machtanalytischen Reflexion verliert das ‚Versprechen der Bildung‘ in der Erwachsenenbildung nicht nur an Überzeugungskraft, sondern erwachsenenpädagogische Praktiken geraten gerade mit ihrer Hypostasierung des subjektiven Faktors selbst als Technologien des Selbst in den Blick (Klingovsky 2009). Gerade indem die Erwachsenenbildung das Subjekt ins Zentrum der Bearbeitung stellt, entwickelt sie Instrumente und Verfahren, mit denen das ‚Innen‘ der Subjekte zur Operationsbasis für Veränderungsprozesse wird. Ein zentrales Strukturmoment der qua Erwachsenenbildung eröffneten Handlungsfelder ist es, dass die Lernenden in ihnen angehalten werden, sich selbst zu objektivieren, und indem sie dies tun, machen sie sich zum Gegenstand einer subjektivierenden Arbeit an sich selbst (Klingovsky 2013, S. 7-9).

Dabei aber versprechen Bildungsprozesse alles andere als die Möglichkeit einer freien Entwicklung und individuellen Selbstbestimmung jenseits sozialer Zumutungen (Klingovsky 2011, S. 170). Unter den Bedingungen der gesellschaftlichen Instrumentalisierung des Bildungsversprechens sollte die ‚Bildung‘ Erwachsener nicht länger als ein Versprechen auf Freiheit jenseits sozialer Zumutungen konzipiert werden. Im Gegenteil: Die ‚Bildung‘ Erwachsener findet als Formierung von Subjektivität entlang gesellschaftlicher Zuschreibungen und Erwartungen an die Lebensführung jedes Einzelnen bereits statt. All das, was sich der Normalisierung des Menschen entziehen sollte, wird nun zur Anforderung an die Selbstbestimmung, Emanzipation und Partizipation im sozialen Raum. Indem die ‚Bildung‘ der Individuen

entlang dieser Konzepte auf eine spezifische Weise reguliert wird, wird es – vereinfacht gesagt – fragwürdig, ob die klassischen pädagogischen Entwürfe von Individualität, Selbstbestimmung, Autonomie und Gleichheit überhaupt noch als Referenzpunkte gelesen werden können. Als Reservoir einer dynamischen Selbstoptimierung führen eben jene pädagogischen Grundkategorien unter dem Signum der Responsibilisierung mittlerweile längst zu neuen sozialen Hierarchisierungen resp. Ein- und Ausschlüssen.

Von hier aus gilt es jenseits der traditionellen Bildungsmetaphorik einen Blick auf ‚Bildung‘ in Erwachsenen*bildung* zurückzugewinnen. Dieser orientiert sich nicht an normativen Bezugspunkten jenseits seiner sozialen und gesellschaftlichen Beanspruchung, sondern entfaltet sich als Problematisierungsformel, mit der gegenwärtige Machtverhältnisse und Subjektivierungsmuster ebenso in den Blick genommen werden können wie Verengungen von scheinbar alternativlosen Perspektiven auf sozialen Wandel oder die Anstrengungen und „Strapazen des Selbstseins“ (Ehrenberg 2015). Hierfür gilt es in einem letzten Zug zu überprüfen, ob und wie das Politische der Bildung verstanden werden kann.

2.3 Die Politizität von Bildung

Es spricht einiges dafür, den Begriff der ‚Bildung‘ angesichts seiner gegenwärtig entgrenzten Beanspruchung als Schauplatz einer hegemonialen Auseinandersetzung zu betrachten. Sowohl die Vermessung von Bildungsräumen wie die Figur der Subjektivierung verweisen in hohem Maße auf ‚politische‘ Einsätze um

‚Bildung‘. Indem der Begriff abwechselnd ausgelegt, vereinnahmt oder negiert wird, wirkt er im politischen Raum geradezu ‚leer‘. Erst derart entleert lässt er sich als zentrale Größe individueller wie gesellschaftlicher Bestrebungen um Leistungs- und Wettbewerbsfähigkeit beanspruchen (Jergus & Thompson 2011). Nun wäre es aus machtanalytischer Perspektive allerdings zu kurz gegriffen, auf eine ‚Idee der Bildung‘ zu bestehen und diese in Anbetracht der gegenwärtigen sozialen Relevanz von Erwachsenenbildung gegen Strategien der ‚Ökonomisierung‘ und damit verbunden der ‚Entpolitisierung‘ zu verteidigen. Im Anschluss an Thomas Höhne (2004) lässt sich umgekehrt vielmehr eine „Pädagogisierung sozialer Machtverhältnisse“ und damit verbunden eine zunehmende Politisierung der ‚Bildung‘ konstatieren.

Damit ist zum einen die Entgrenzung von Bildungsverhältnissen markiert, die längst nicht mehr nur an klassische Institutionen gebunden sind. Bildungsverhältnisse haben sich als verallgemeinerte Sozialform etabliert, in denen „Individuen zu Bildungsobjekten“ (Höhne 2004, S. 35) geworden sind. ‚Bildungsprozesse‘ lassen sich als flexible Modi der Disziplinierung und Steigerung individueller und sozialer Ressourcen darstellen. Wenn Individuen an ihren Bildungsbemühungen bemessen und auf kontrollierende Weise individuelle, institutionelle oder soziale Entwicklungsmöglichkeiten organisiert werden, die ‚öffentliche Bildung‘ folglich als zentraler Modus sozialer Veränderung angeben wird, erfährt die Macht in der Moderne eine eminent pädagogische Ausrichtung. ‚Bildung‘ lässt sich dann als „strategischer Imperativ“ (Foucault 1978b, S. 120) bezeichnen,

dem man sich kaum entziehen kann. „Diesen Modi des Lernens, der Entwicklung und der Bildung kann sich auf Dauer auch kein ‚vernünftiger Mensch‘ verschließen, wenn er sich selbst nicht dadurch ausschließen will“ (Höhne 2004, S. 5). Für diesen Befund spricht, dass die gesellschaftliche Aufmerksamkeit gegenüber Bildung und Lernen im Erwachsenenalter (als einheitliche Lösungsformel für sehr unterschiedliche individuelle wie kollektive Problemlagen) in den vergangenen Dekaden beispielsweise über den Diskurs des lebenslangen Lernens gar noch gesteigert wurde (Klingovsky 2013).

Neben der Beobachtung einer sozial verallgemeinerten Beanspruchung der Erwachsenen- und Weiterbildung erlaubt der Terminus ‚Pädagogisierung sozialer Machtverhältnisse‘ zum zweiten eine Beschreibung des veränderten Zugriffs auf Bildungsprozesse Erwachsener und damit Rückschlüsse auf die soziale Bedingtheit der qua ‚Bildung‘ induzierten Selbstformierungen und -verhältnisse. Hierin werden Selbsttätigkeit, Eigenverantwortung, Teilhabe und Autonomie nicht zwingend gegen soziale Machtverhältnisse in Stellung gebracht. Im Gegenteil: Indem die Subjekte aufgerufen sind, ein Leben lang mit all ihrem Eigensinn und ihrer Persönlichkeit engagiert und dauerhaft an ihrem subjektiven Lern- und Kompetenzprofil zu arbeiten, werden im Sinne Foucaults spezifische Selbstverhältnisse etabliert, entlang derer soziale Identitäten und Differenzen ausgebildet werden. Testierung, Prüfung, Evaluation und Dauerbeobachtung sind als soziale Kontrollpraktiken dechiffrierbar, die eine ‚Subjekt-Bildung‘ mit sozialisierender und zugleich integrierender Funktion organisieren. Indem die Individuen lernen,

integriert und zugleich flexibel an der permanenten Steigerung ihrer eigenen Kapazitäten zu arbeiten, wird diese Subjekt-Bildung als immanenter Bestandteil machtvoller Subjektivierungsformationen und damit als politische Strategie erkennbar.

Betrachtet man die ‚Bildung‘ in *Erwachsenenbildung* von hier aus, müsste sie auf gesellschaftliche Entwicklungen bzw. sozial immanente Praktiken und Prozesse bezogen werden. Damit ließe sich mit Carsten Büniger eine neue Perspektive auf die „Politizität von Bildung“ (Büniger 2013) eröffnen, die darin liegt, das Politische nicht (allein) als äußere Bedingung der Bildung zu verstehen, sondern als ein für Lern- und Bildungsprozesse konstitutives Moment. „Nicht, dass ‚Bildung‘ ein programmatischer Punkt der gegenwärtigen Parteienpolitik ist, sondern dass mit Bildung ein subjektkonstitutives Verhältnis zum Gegebenen angezeigt ist, kennzeichnet deren Politizität“ (Büniger 2013, S. 17).

Eine bildungstheoretisch informierte Reflexion der ‚Politizität von Bildung‘ entfaltet ihr kritisches Potenzial nicht über wünschenswerte Ideale oder normative Bezugspunkte des Bildungsbegriffs, sondern als immanente Kritik an den bestehenden Zu- und Übergriffen. Mit ihren vernunftkritischen Reflexionspotenzialen ist sie gleichermaßen allergisch gegenüber einer rationalen Technisierung wie gegenüber einer Moralisierung von Bildung. Sie gewinnt ihren Gegenstand schließlich aus den Verhältnissen, in welche die ‚Bildung‘ in *Erwachsenenbildung* selbst eingelassen ist, und ist bestrebt, die allgegenwärtigen praktischen Ansprüchlichkeiten zu dezentrieren. Mit einem derart veränderten Begriff von Kritik (Butler 2002) gerieten eben jene

machtvollen politischen Programmierungen der ‚Bildung‘ in *Erwachsenenbildung* in den Blick.

3. Schlussbetrachtungen

Die hier vorgenommene Sondierung für eine Genealogie des erwachsenenpädagogischen Blicks soll zu einem erweiternden Verständnis von ‚Bildung‘ in *Erwachsenenbildung* beitragen. Entlang einer Diskussion der Probleme und Gehalte des Bildungsbegriffs und der mit ihm verbundenen Konzepte von Individualität, Selbstbestimmung, Gleichheit und Autonomie sollte anschaulich werden, wie sich der „Differenzsinn dieser Konzepte“ (Schäfer 2011, S. 75) gegenwärtig verflüchtigt, obwohl oder gerade indem das ‚Versprechen der Bildung‘ als Lösungsformel für alle möglichen hochgradig heterogenen, sozialen und gesellschaftlichen Konfliktzusammenhänge in Anspruch genommen wird.

Von hier aus sollte ein erwachsenenpädagogischer Blick konturiert werden, der die quasi transhistorisch bestimmte Selbstverständlichkeit von ‚Bildung‘ in *Erwachsenenbildung* zersetzt und ‚Bildung‘ als das zurückzugewinnen versucht, was sie sein kann: Eine Problematisierungsformel, die das Verhältnis von Bildung und sozialer Ordnung ohne jeden identifizierenden Zugriff stets neu befragt.

Indem das ‚Versprechen der Bildung‘ den Einzelnen eine Versöhnungsperspektive im Rahmen der sozialen Ordnung verspricht, geht in der gegenwärtigen Konstellation eine inhärente Spannung verloren, eine Potenz von Einwänden, so dass sich die Privilegierung

des Selbst unangefochten durchsetzen und als Unterwerfungspraxis unkenntlich halten kann. Damit geht der Stachel der Kritik verloren, der notwendig wäre, um die affirmierende Kraft des ‚Versprechens der Bildung‘ für die erwachsenenpädagogische Theorie und Praxis zu irritieren (Thompson 2004).

Ein derart kritischer erwachsenenpädagogischer Blick wäre ein Einsatzpunkt, der sich weder mit funktionalen Entleerungen noch mit normativen Vereindeutungen von Bildung beruhigt, sondern die Frage nach der Bildung in *Erwachsenenbildung* offenzuhalten und immer wieder neu zu problematisieren sucht. Es wäre dies der Versuch, der ausgeführten kategorialen Stilllegung zu begegnen und damit zu verhindern, dass die Disziplin nicht mehr nur nichts Neues zu ‚Bildung‘ in *Erwachsenenbildung* zu sagen hat, sondern darüber hinaus zu erkennen, wie die Disziplin an der Konstitution dessen, was sie verspricht, selbst mitwirkt, ohne sich ihrer impliziten Annahmen und kategorialen Voraussetzungen zu vergewissern.

Literatur

- Adorno, T. W. (2007). *Vorlesung über Negative Dialektik. Fragmente zur Vorlesung 1965/66*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Benner, D. (2009[1987]). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. 6., überarbeitete Auflage. Weinheim et al.: Juventa.
- Butler, J. (2002). Was ist Kritik? Ein Essay über Foucaults Tugend. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 50 (2), 249-265.
- Büniger, C. (2013). *Die offene Frage der Mündigkeit. Studien zur Politizität der Bildung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Dinkelaker, J. (2017). Aufmerksamkeit als Kategorie einer Empirie pädagogischer Situationen. In W. Meseth, J. Dinkelaker, O. Dörner, K. Kunze, S. Neumann & K. Rabenstein (Hrsg.), *Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 110-124). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ehrenberg, A. (2015). *Das erschöpfte Selbst. Depression und Gesellschaft in der Gegenwart*. Frankfurt/Main: Campus.
- Faulstich, P. & Zeuner, C. (2015). Ökonomisierung und Politisierung des Feldes der Erwachsenenbildung: Rolle der Wissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 50 (26), 25-35.
- Forneck, H. J. & Wrana, D. (2005). *Ein parzelliertes Feld. Einführung in die Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Foucault, M. (1978a). Nietzsche, die Genealogie, die Historie. In W. Seitter (Hrsg.), *Michel Foucault: Von der Subversion des Wissens* (S. 83-109). Frankfurt/Main et al.: Ullstein.
- Foucault, M. (1978b). *Dispositive der Macht*. Berlin: Merve.
- Foucault, M. (2004). *Geschichte der Gouvernementalität I. Sicherheit, Territorium, Bevölkerung*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Gieseke, W. (2000). Programmplanung und Bildungsmanagement. In W. Gieseke (Hrsg.), *Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung* (S. 30-58). Recklinghausen: Bitter.

- Gieseke, W. & Robak, S. (2004). Programmplanung und Management aus der Bildungsforschungsperspektive. Empirische Befunde und konzeptionelle Wendungen. *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, 27 (2), 33-41.
- Höhne, T. (2004). Pädagogisierung sozialer Machtverhältnisse. *Pädagogisierung – Die Kunst Menschen mittels Lernen immer dümmmer zu machen*. *Schulbeft* 112, 30-44.
- Jergus, K. & Thompson, C. (2011). Die Politik der Bildung. Eine theoretische und empirische Analyse. In R. Reichenbach, N. Ricken & H.-C. Koller (Hrsg.), *Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit* (S. 103-121). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Kade, J. (1999). System, Protest und Reflexion. Gesellschaftliche Referenzen und theoretischer Status der Erziehungswissenschaft/Erwachsenenbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2 (4), 527-544.
- Kade, J., Seitter, W. & Dinkelaker, J. (2011). Wissen(stheorie) und Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 197-212). 5. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kant, I. (1995). Über Pädagogik. In I. Kant: *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 2* (S. 695-761). Werkausgabe Band XII: 9. Auflage. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Klingovsky, U. (2009). *Schöne Neue Lernkultur. Transformationen der Macht in der Weiterbildung. Eine gouvernementalitäts-theoretische Analyse*. Bielefeld: transcript.
- Klingovsky, U. (2011). Praxiskonzepte in der Weiterbildung: Ein machtanalytischer Zugang zur „Frei“-Setzung der Subjekte. In C. Hof, J. Ludwig & B. Schäffer (Hrsg.), *Steuerung – Regulation – Gestaltung. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE* (S. 162-175). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Klingovsky, U. (2013). Lebenslanges Lernen im Postfordismus. *Magazin erwachsenenbildung.at*, Ausgabe 18, 2-9. Verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7352/pdf/Erwachsenenbildung_18_2013_Klingovsky_Lebenslanges_Lernen_Postfordismus.pdf [12.09.2018].
- Klingovsky, U. & Pfruender, G. (2017). Critical Diversity Literacy through Arts & Further Education – Konturen und Grundzüge neuer Formen der Begegnung mit dem Fremden und dem Eigenen. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 67 (4), 367-375.
- Lightbody, B. (2010). *Philosophical Genealogy, Volume I. An epistemological reconstruction of Nietzsche and Foucault's Genealogical Method*. New York: Peter Lang.
- Mahon, M. (1992). *Foucault's Nietzschean Genealogy. Truth, Power, and the Subject*. Albany: State University of New York Press.
- Meyer-Drawe, K. (1996). Versuch einer Archäologie des pädagogischen Blicks. *Zeitschrift für Pädagogik*, 42 (5), 655-666.
- Nietzsche, F. (1954[1887]). Zur Genealogie der Moral. In K. Schlechta (Hrsg.), *Friedrich Nietzsche: Werke in drei Bänden*. München: Carl Hanser Verlag.
- Nolda, S. (2008). *Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- Oelkers, J. (1983). Rousseau und die Entwicklung des Unwahrscheinlichen im pädagogischen Denken. *Zeitschrift für Pädagogik*, 30 (5), 801-816.
- Saar, M. (2007). *Genealogie als Kritik. Geschichte und Theorie des Subjekts nach Nietzsche und Foucault*. Frankfurt/Main et al.: Campus Verlag.
- Schäfer, A. (1996). *Das Bildungsproblem nach der humanistischen Illusion*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Schäfer, A. (2009a). *Die Erfindung des Pädagogischen*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Schäfer, A. (2009b). Bildung. In G. Opp & G. Theunissen (Hrsg.), *Handbuch schulische Sonderpädagogik* (S. 44-53). Stuttgart: UTB.
- Schäfer, A. (2011). *Das Versprechen der Bildung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Schäfer, A. (2012). *Das Pädagogische und die Pädagogik. Annäherungen an eine Differenz*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Tippelt, R. (2006). Bildung und Handeln – Möglichkeiten empirischer Bildungsforschung. In L. Pongratz, M. Wimmer & W. Nieke (Hrsg.), *Bildungsphilosophie und Bildungsforschung* (S. 138-155). Bielefeld: Janus.
- Thompson, C. (2004). Diesseits von Authentizität und Emanzipation. Verschiebungen kritischer Erziehungswissenschaft zu einer ‚kritischen Ontologie der Gegenwart‘. In N. Ricken & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren* (S. 39-56). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wimmer, M. (2016). *Dekonstruktion und Erziehung. Studien zum Paradoxieproblem in der Pädagogik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Ulla Klingovsky, Prof. Dr., Professorin für Erwachsenenbildung und Weiterbildung an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz. Forschungsschwerpunkte: Theorie und Empirie von Lern- und Bildungsprozessen, Professionalisierung erwachsenenpädagogischer Denk- und Handlungspraxen, Diskursanalyse und Gouvernementalitätsstudien, Wissenschaftliche Weiterbildung und Hochschuldidaktik.

✉ ulla.klingovsky@fhnw.ch

Neoliberale Subjektivität. Sei du!

Stefan Vater

Zusammenfassung

Der Beitrag unterstreicht und konkretisiert die These einer spezifischen Anrufung der Subjektivität unter postfordistischen oder neoliberalen gesellschaftlichen Verhältnissen. Gleichzeitig fragt er – vor dem Hintergrund postoperaistischer Ansätze – nach dem Ursprung dieser speziellen Anrufung und nach den Perspektiven von Subjektivität in einer neuen Phase der Kapitalentwicklung, in der der Wert nicht nur aus strukturierter Arbeit, sondern aus dem gesamten Potenzial des menschlichen Subjekts gewonnen wird.

Postoperaismus · Glück · Zukunft · Subjektivität · Neoliberalismus · Technologien des Selbst

abstract

The contribution underlines and concretizes the thesis of a specific invocation of subjectivity under post-Fordian or neo-liberal conditions. At the same time, it enquires – in the light of post-operaistic approaches – into the origin of this specific invocation and for the perspectives of subjectivity in a new phase of capital development in which value is gained not only from structured work, but from the entire potential of the human subject.

postoperaism · happiness · future · subjectivity · neoliberalism · technologies of the self

Neoliberale Subjektivität. Sei du!

Stefan Vater

Individualität, Selbstbestimmung, Autonomie und Gleichheit unter gegenwärtigen Bedingungen

Ich möchte einen Aspekt der Argumentation von Ulla Klingovsky näher betrachten: Die Frage der Konstituierung und Bildung von Subjektivität entlang der Begriffe Individualität, Autonomie und Selbstbestimmung (Klingovsky 2019, S. 11), die im bürgerlichen Bildungsversprechen eng an die Ideen der Gleichheit und Freiheit geknüpft sind und als emanzipatorisch erscheinen.

Wenn auch zu problematisieren wäre, ob vielleicht weniger diese Ideen – Individualität, Autonomie und Selbstbestimmung – als vielmehr die Effekte, die dieses ideologische Ideenbündel in *speziellen kulturellen Milieus und Feldern* erzeugte, die Handlungsmacht und Gestaltungskraft und das unabgeschlossene Versprechen von „Bildung“ ausmachte. Ich denke an ArbeiterInnenbildung (Filla 1984; Brock, Müller & Negt 1978) oder die Frühzeit der Volkshochschulen im Wien der 1920er oder die britische University Extension (Filla 2001; Vater 2015; Rogers 2014). In

diesem Beitrag möchte ich jedoch die These einer speziellen Anrufung an Subjektivität unter postfordistischen oder neoliberalen gesellschaftlichen Verhältnissen theoretisch aufnehmen und mit einer postoperaistischen¹ These (Hammer & Vater 2009) unterlegen, um im Sinne der Argumentation von Klingovsky „all jene kulturellen, politischen und wissenschaftlichen Vorgegebenheiten offenzulegen und zu problematisieren, die zu einer hegemonialen ‚Schließung‘ führen, in denen ‚Bildung‘ in Erwachsenenbildung als etwas ‚Bestimmtes‘ identifiziert ist“ (Klingovsky 2019, S. 15).

Illustration und Konkretisierung: Bleib gesund und stell dich den Herausforderungen!

Beginnen möchte ich mit zwei Zitaten, die gegenwärtige Anforderungen an Menschen als Arbeitende holzschnittartig charakterisieren und somit einen Ausgangspunkt für meine Überlegungen bilden: „Wer heute krank wird, dem wird unterstellt, er habe sich nicht konsequent an die Regeln gesunden Lebens gehalten; wer arbeitslos ist, von dem nimmt man an, er habe es versäumt, sich richtig auf das Vorstellungsgespräch vorzubereiten, habe

¹ Operaismus „(italienisch ‚operaismo‘) bezeichnet sowohl eine neomarxistische Strömung als auch eine soziale Bewegung, die in den frühen 1960er Jahren im industriellen Norditalien entstanden ist. Der Begriff ist von dem italienischen Wort ‚operaio‘ (für ‚Arbeiter‘) abgeleitet. In deutlicher Abgrenzung zur Kommunistischen Partei Italiens, deren politische Strategie ganz auf die Eroberung des Staatsapparats ausgerichtet war, gaben sich die Operaisten strikt antistaatlich und propagierten den Kampf gegen die Fabrikarbeit. Im Mittelpunkt der Überlegungen steht stets die Subjektivität der Arbeiter, deren nicht immer offensichtlicher Kampf gegen die Arbeit als treibendes Bewegungsmoment der Geschichte begriffen wird. Die Bewegungen der Kapitalseite und der kapitalistischen Gesellschaft sind als Reaktionen auf diesen Kampf der Arbeiter aufzufassen, nicht umgekehrt.“ (o. A. 2018; vgl. auch Wright 2005)

sich nicht ausreichend um Arbeit bemüht oder sei einfach arbeitsscheu: Wer Zweifel an der eigenen beruflichen Karriere hat oder Zukunftsängste äußert, von dem sagt man, es mangle ihm an sozialer Kompetenz, er könne weder Freunde gewinnen noch andere beeinflussen, sei eine Niete im Hinblick auf die Kunst des Selbstmanagements“ (Bauman 2003, S. 45-46). Zusätzlich wird die Arbeit nicht nur prekariert und fragmentiert, sondern es wird dies auch noch als Herausforderung und Bildungsanlass gefeiert, dazu ein weiteres Zitat: „Vor ein paar Wochen rief der Trend- und Zukunftsforscher Matthias Horx den Leserinnen und Lesern der Zeitung ‚Die Presse‘ zu: Lang lebe das Prekariat! Zunächst konnte man kurz an eine paradoxe Intervention denken, mitnichten, er meint es so. Horx [...] schwätzt ganz ungeniert davon, dass es heute keine ‚Stelle‘ keinen Arbeitsplatz mehr gäbe, ‚sondern immer neue Herausforderungen‘. [...] Horx schreibt weiter: ‚In meinem kleinen Unternehmen, dem Zukunftsinstitut, arbeiten eine Menge Praktikanten. Wir zahlen schlecht, zögern mit Verlängerung, trennen uns von Vielen wieder. [...] Ständig entstehen neue Herausforderungen, Berufsbilder. Lernprozesse. Deshalb kommt es sehr stark auf den eigenen Charakter an, auf Kommunikationsfähigkeit, Motivation, Lernfähigkeit, ‚Selfness‘. Also die Fähigkeit sich selbst zu kennen und richtig einzuschätzen.“ (Blimlinger 2006, S. 30)

Für Viele sind die Arbeitsbedingungen so schlecht wie lange nicht; hinzu kommt, dass die Löhne stagnieren. Begleitet wird diese Situation, die in aller angreifbaren Kürze als eine Zeit des Abgangs auf den Wohlfahrtsstaat und seiner (nie realisierten) Idee der be-

dingungslosen Rechte für Alle bzw. auf eine menschenwürdige Existenz benannt werden könnte, von Diskursen über Chancen, Herausforderungen, Potenziale und Kompetenzen sowie von Lernaufgaben und Dispositionen, die es zu entwickeln gelte, um nicht zurückzubleiben und um das eigene Portfolio *up to date* zu erhalten.

Prekarität, Unsicherheit, Ortlosigkeit und Ausbeutung werden in aktuellen Diskursen zur Herausforderung für die Flexibilität und professionellen Kompetenzen der Menschen. Das moderne Wort dafür wäre wohl *challenge*. Es gibt nichts, was nicht zu schaffen wäre, wenn man (!) sich nur richtig anstrengt und die richtige Einstellung, Kompetenz und Disposition/Willigkeit mitbringt. Und Bildung hilft dabei, ebenso wie sie gegen Krankheit und Ungleichheit helfen soll. Aber welche Bildung ist das? Was bleibt von den zahllosen Bildungsaufforderungen übrig: die Menschen als fitte Arbeitskraft zu konstituieren und ihnen ihre Verantwortung dafür und ihre Autonomie dabei klarzumachen?

Gouvernementalität als Regierung der Subjekte und Technologien des Selbst

Mit dem Liberalismus und spezifischer mit dem Neoliberalismus, dessen partielle Hegemoniegewinnung unscharf Ende der 1970er angesetzt werden kann, entstanden neue Formen der Regierung oder Gouvernementalität, die besonders auf die Kontrolle und Selbstführung der Individuen setzen und zu einer zunehmenden Vereinnahmung der Individuen führen (Vater 2015). „Unter

Regierung verstehe ich die Gesamtheit der Institutionen und Praktiken, mittels derer man die Menschen lenkt, von der Verwaltung bis zur Erziehung“ (Foucault 1996, S. 118-119). Foucault legt in seinem späteren Werk (vgl. hierzu zusammenführend Lagasnerie 2017) einen Schwerpunkt auf die Analyse des Liberalismus mit seinen kontrollierenden Machttechniken (Lemke, Krasmann & Bröckling 2000, S. 15-16) und seiner spezifischen Konstruktion und Formung von Freiheit und eines freien Subjekts. Der Neoliberalismus – als eine spezifische liberale Erscheinungsform – trachtet, eine Welt zu konstituieren, die keine Alternative und keine Zukunft kennt und die die neoliberale mikropolitische Rationalität (Vater 2017) verabsolutiert und als Natur(-gesetz) darstellt. Der Neoliberalismus instrumentalisiert die Krise als dauernden Zustand, die immer noch zu dem und zu dem und zu dem etc. zwingt und damit niemals endet.

Paradoxerweise hat der Neoliberalismus als Theorie keine Antwort auf Krisen. Ein Spezifikum des Neoliberalismus' ist der Markt als dauernde Nötigungssituation, die fordert und Dinge erzwingt, wie eine Naturgewalt. Das Dispositiv des Neoliberalismus', mit Kampf begriffen wie Markt, Konkurrenz, Sparen, Employability, Effizienz, Flexibilität und Outsourcing, treibt die individualisierten Subjekte als Ressource und Humankapital zu permanenter Verfügbarhaltung, Aktualisierung und Optimierung ohne Chance auf dauerhaften Erfolg und nennt das Freiheit, Bildung und Flexibilität (Vater 2017; Vater 2018). „Ein kollektiver Lernprozess rückt ins Herz der Produktivität, da es nicht länger darum geht, bereits kodifizierte professionelle

Kompetenzen in unterschiedlicher Weise zusammenzusetzen oder zu organisieren, sondern es nach neuen zu suchen gilt“ (Lazzarato 1998a, S. 42).

Das neoliberale Dispositiv ermöglicht eine neue „Topologie des Sozialen“ (Lemke et al. 2000, S. 25), eine neue Ordnung des Sozialen, eine neue Verortung des Subjekts mittels verschiedener Technologien der Macht, unter anderem mit den Technologien der Sicherheit und Normalisierung sowie Technologien der Biopolitik. Erstere bedeuten eine flexible und tolerante Angleichung der Individuen an Mittelwerte, Indikatoren und Durchschnitte wie Gewicht, Essverhalten, Arbeits- und Liebesverhalten. So formiert sich – autoritär, aber wohlmeinend geführt – ein Subjekt (Link 2003), unterstützt durch Professionalisierungsdiskurse, Ratgeberliteratur, Selbstzertifizierung, ärztliche Ratschläge, Unterricht, Lebenslanges Lernen und vielem mehr in laufenden Prozessen der Selbstoptimierung. Dies ermöglicht eine Ausrichtung und Normierung der Wünsche und Bedürfnisse. Die Umriss dieser Subjektivität bilden laufende Adaptierung, Toleranz gegen Abweichung (Bröckling 2002, S. 176), Eigenverantwortung, völlige Ausblendung von Macht- und Herrschaftsfragen sowie die Idee der Gleichheit der Chancen, für deren Realisierung jeder selbst verantwortlich ist. Sonst bleibt von der Idee der Gleichheit nichts. Ulrich Bröckling spricht von einem „unternehmerischen Subjekt“, das nicht nur Entrepreneur sondern auch Intrapreneur sein muss (Bröckling 2002, S. 181; auch Lemke et al. 2000 und Bröckling 2007). Es sind „Technologien des Selbst, die es dem Einzelnen ermöglichen, aus eigener Kraft oder mit-

hilfe anderer, eine Reihe von Operationen an seinem Körper oder seiner Seele, seinem Denken, seinem Verhalten und seiner Existenzweise vorzunehmen, mit dem Ziel, sich so zu verändern, dass er einen gewissen Zustand des Glücks, der Reinheit, der Weisheit, der Vollkommenheit oder der Unsterblichkeit erlangt“ (Foucault 2005[1984], S. 968). Zweitere, Technologien der Biopolitik, ermöglichen einen steuernden Zugriff auf die Gattung Mensch über Hygieneordnungen, Gesundheitspraxen, Geburtenkontrolle oder Medikamentierung.

Das Subjekt der Arbeit

Menschen werden in neoliberalen Subjektivierungsprozessen durch Bildung, Lebenslanges Lernen, Formierung und Normalisierung (Link 2003) als Arbeitskraft, als „Subjekt der Arbeit“, konstituiert (Lemke et al. 2000, S. 26), „(d)as ging einher mit der Ausbildung eines bestimmten Wissens vom Menschen, das jene Normen erarbeitete, denen die Subjekte dann anzugleichen waren, um reibungslos zu funktionieren“ (Schmid 1997, S. 18). Sie werden so nicht geboren – „die ökonomische Ausbeutung erfordert eine ‚politische Besetzung des Körpers‘“ (Foucault 1976, S. 37). „Daher muss die Arbeitskraft zunächst einmal als Arbeitskraft konstituiert werden, bevor sie ausgebeutet werden kann: Lebenszeit muss in Arbeitszeit synthetisiert, die Individuen an den Ablauf des Produktionsprozesses fixiert und dem Zyklus der Produktion unterworfen werden; Gewohnheiten müssen ausgebildet werden, Zeit und Raum in feste Schemata eingefügt

werden“ (Lemke et al. 2000, S. 26). Dabei wird die Kontrolle der Gesellschaft über die Individuen „nicht nur über das Bewusstsein oder durch die Ideologie, sondern ebenso im Körper und mit dem Körper vollzogen“ (Foucault 2003[1977], S. 275). Charakteristisch dafür ist der Slogan „Sei du!“, der allerdings nicht die offene, unbestimmte Suche nach der eigenen Subjektivität eines emanzipatorischen Bildungsvorhabens meint, sondern die autonome Erfüllung variabler gesellschaftlicher, wirtschaftlicher Anforderungen in einer permanenten Adaption.

Seid Subjekte!

Die an die bisherigen Ausführungen anschließende postoperaistische These behauptet – hier etwas holzschnittartig dargelegt –, die neuen, nicht gesicherten, prekären, (schein-)selbständigen Produktionsformen wären auch aus den – besonders in Italien – intensiven und wilden, nicht gewerkschaftlich oder parteiförmig unterstützten Arbeitskämpfen der 1970er und dem Bedürfnis nach einem anderen, nicht an Lohnarbeit gefesselten, unabhängigen Leben mitentstanden (Wright 2005). Staat und Kapitalismus reagierten drastisch und schnell auf die unerwartete Intensität der Arbeitskämpfe. Bürger*innenfreiheiten wurden in diesen „bleiern Jahren (Anni di piombo)“ (o. A. 2019) beschränkt, Kontrolle und Selbstkontrolle ausgebaut, Wirtschaftsstrukturen adaptiert und Beschäftigungsverhältnisse neoliberalen Dynamiken unterworfen. Was als versuchter Ausbruch aus der kapitalistischen Disziplin und Ordnung begann, auch

mit der Zunahme immaterieller Anteile der Arbeit (Lazzarato 1998a), war erschreckend kompatibel mit der neoliberalen Reaktion des Kapitalismus. Das triste Ergebnis einer hoffnungsvollen Phase der Arbeitskämpfe war/en im Endeffekt kein befreites Leben, keine autonomen, kooperierenden ProduzentInnen, sondern prekäre, halbselbständige Tätigkeiten und ein endloser Zirkel der konkurrenzorientierten Selbstoptimierung ohne endgültige Erfolgsaussicht, ohne bessere Zukunft und ohne Alternativen.

Notwendig ist diese idealtypisch vorgestellte Art der Existenz und Arbeitsform mit einer neuen Subjektivität, einer anderen Selbsteinschätzung, mit Eigenverantwortung und einer andauernden Arbeit an sich selbst verbunden. Diese war, so die Postoperaisten, nicht grundsätzlich neoliberal und nicht-emanzipatorisch. Es war eine andere Subjektivität als jene, die in den stabilen Beschäftigungsverhältnissen des Fordismus, des Wohlfahrtsstaates und den Traditionen der Parteien und Gewerkschaften gefordert war. Allerdings eine, deren aktuelle Einbindung und Übernahme in Selbstausschöpfung und Neoliberalismus frappt.

“We are in a new stage of capital development, where value is extracted not only from structured labour, but from the entire potential of the human subject. In the age of information and entertainment, language itself, as a faculty, is now monetized and sold for profit” (Virno 2015, S. 8).

Diese neuen Subjektivitäten und Identitäten entstanden mit dem Aufbrechen der großen Industrien, dem Bedeutungsverlust der Gewerkschaften und Parteien, in ihrer Abwendung von sozialen Fragen und sozia-

len Bewegungen, auch aus Arbeitskämpfen, und mit dem Aufstieg neoliberaler Systeme. Die Postoperaisten wie Maurizio Lazzarato oder Paolo Virno hatten dabei das im Diskurs um das Jahr 2000 präzisierte Feld der Kreativindustrie im theoretischen Fokus, von dem in dieser Terminologie heute nicht mehr so viel zu hören ist. Eher sind es heutzutage die Start-ups, die im Zentrum des öffentlichen Interesses stehen: Ein Arbeitsfeld, in dem Freizeit, Arbeit und Indienstnahme durch den Kapitalismus vollständig verschwimmen und in dem eine scheinbare Freiheit oft nicht mehr ist als schlecht bezahlte Prekarität und Ausbeutung.

Die neuen Arbeitsformen beinhalten – so der Postoperaismus – die Möglichkeit autonomer befreiter Subjektivität und höherer kollektiver, vernetzter und kooperativer Produktivität und Anknüpfung an kollektives Wissen und Kommunikation. Die neuen Arbeitsformen bedeuten auch Befreiung von direkter Kontrolle durch Vorgesetzte, Freiheit von fixen Arbeitszeiten, und sie haben einen Bezug zu Zusammenarbeit und Öffentlichkeit. Sie fordern den Kapitalismus heraus und fordern eine neue Steuerung, ein neues Kommando, dem nicht mehr der/die VorarbeiterIn entsprechen konnte, sondern nur eine Verinnerlichung der Herrschaft, durch Bildung und Technologien des Selbst und des Körpers. Realiter entsprechen die neuen Subjektivitäten allerdings deutlich stärker den neoliberalen Produktionsanforderungen; ein verändernder, emanzipatorischer Kern lässt sich kaum erkennen. Die neuen Subjektivitäten dieses ‚lavoro autonomo‘ (autonomen Arbeit) mögen nur einen Teil des subjektivitätskonstituierenden Felds betreffen, sie sind

aber richtungsweisend, sind im Kern vieler anderer Felder zu finden (z. B. scheinselfständige Reinigungskräfte) und verändern auch andere Felder. Im Kern dieser speziellen Anrufungen findet sich auch die Anforderung, lebenslang unter Konkurrenzbedingungen zu lernen und sich zu verändern. Gefragt ist, die eigene Subjektivität – im Sinne eines „Sei du!“ – autonom und herrschaftskonform laufend zu adaptieren (Klingovsky 2019, S. 17). Subjektivität gleicht nicht mehr einem Flickenteppich, sie ist nicht nur nicht abgeschlossen und nicht abschließbar als dauerndes Projekt. Sie gleicht einem „Kaleidoskop, das bei jedem Schütteln ein neues Bild zeigt“ (Bröckling 2002, S. 183).

Neoliberale Freiheit und Autonomie: Die Umwendung des Glücks zur beruflichen Pflicht

Einzelne Subjekte werden angerufen, ihre schöpferischen Potenziale, ihr Wissen und ihre Affekte/Gefühle dem neuen, vernetzten, horizontal integrierten Produktionsprozess zur Verfügung zu stellen und laufend weiterzuentwickeln, in endlosen Qualitätszirkeln und Bildungsanstrengungen (Pieper 2007, S. 225). Die Arbeit wird immateriell, sie ist nicht mehr ausschließlich auf materielle Produkte ausgerichtet, sondern es geht um die Produktion von Kommunikation, Meinung, Geschmack, Stil und auch Konsens (Virno 1998, S. 46-48; vgl. auch Lazzarato 1998a, 1998b). Es geht um eine „Weiterentwicklung kapitalistischer Vergesellschaftung, die auch die Produktion von Subjektivitäten, Körpern und Intellekten sowie Affekte und die Fähig-

keit zur Herstellung sozialer Beziehungen und kollaborativer Praktiken als ‚Humanressourcen‘ in den grenzenlosen Kommodifizierungs- und Verwertungsprozess einspeist. Sie erreicht auf diese Weise die ‚reale Subsumtion‘ des Gesellschaftlichen unter das Kapital. Das gesamte Leben bis in seine Verästelungen wird umfassend dem Paradigma der Verwertung unterworfen“ (Pieper 2007, S. 223; auch Lazzarato 1998a). „Für das kapitalistische Kommando über die Subjektivität ist es notwendig, sich ohne jede Vermittlung zu etablieren; statt Aufgaben und Abläufen werden die Subjektivitäten bestimmt und vorgezeichnet, im Ordnungsruf: Seid Subjekte!“ (Lazzarato 1998a, S. 42). Die ArbeitnehmerInnen und Bildungssubjekte stehen unter Selbstkontrolle und Selbstverantwortung inmitten ihres Teams, ohne dass einE VorgesetzteR intervenieren müsste, wobei dieseR bestenfalls in die Rolle des Animateurs/der Animateurin schlüpft (Lazzarato 1998a, S. 44; Illouz 2018). Und alle dürfen sich freuen über ihre hohe Produktivität und ihre Flexibilität, zumal auch alle KooperationspartnerInnen zu KundInnen geworden sind und die erwarten nun mal freundliche und glückliche ArbeitnehmerInnen. So wird das Glück zur Pflicht, an der mit Technologien des Selbst bzw. der Selbstkontrolle gearbeitet werden kann.

Aber

Um nochmals Klingovskys Gedanken aufzunehmen: Es scheint zunehmend schwer, ein Subjekt zu denken, „das sich ‚bilden‘ und damit nach und nach an der Überwindung gesellschaftlicher Problemlagen arbeiten

könnte, sondern nur mehr ein subjektiviertes Individuum, das den Verhältnissen nichts mehr entgegenzusetzen hat, weil es als deren Effekt auftritt“ (Klingovsky 2019, S. 11). Es kann aber auch – vielleicht kontrafaktisch – die These im Auge behalten werden, die Lohnarbeit verschiebe sich zunehmend aus dem Feld der Poiesis, dem schlichten Machen und Herstellen, die mit Aristoteles dem simplen Lebensunterhalt dient, ins Feld der Praxis, deren Zweck in sich ruht, die weniger produkt- als tätigkeitsorientiert ist (Stepina 1996, S. 293-294), und die ebenso einen Bezug zu Vernetzung, Öffentlichkeit, Muße, Kollektivität, Gemeinschaftlichkeit und Virtuosität aufweist (Virno 2005, S. 41), was vielleicht die Möglichkeit der Überschreitung neoliberaler Subjektconstitution beinhaltet und ein neues Versprechen auf eine bessere Zukunft erahnen lässt. Zumal es ein Zurück ohnehin nicht geben kann!

Literatur

- Bauman, Z. (2003). *Flüchtige Moderne*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Blimlinger, E. (2006). Praktikanten, Projektanten Prekariat. In *Reader flexible@art* (S. 30-33). Linz: Eigenverlag Kunstuniversität Linz. Verfügbar unter http://www.flexibleatart.ufg.ac.at/pages/img/FLE_00_Reader-1.pdf [04.01.2019].
- Brock, A., Müller, H. D. & Negt, O. (1978). *Arbeiterbildung. Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen in Theorie, Kritik und Praxis. Lernen für Selbstbestimmung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- De Lagasnerie, G. (2017). *Michel Foucaults letzte Lektion: Über Neoliberalismus, Theorie und Politik*. Wien: Passagen.
- Lemke, T., Krasmann, S. & Bröckling, U. (2000). Governmentalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologien. In U. Bröckling, S. Krasmann & T. Lemke (Hrsg.), *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen* (S. 7-40). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bröckling, U. (2002). Das unternehmerische Selbst und seine Geschlechter. Gender-Konstruktionen in Erfolgsratgebern. *Leviathan*, 30 (2), 175-194.
- Bröckling, U (2007). *Das unternehmerische Selbst: Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2003[1977]). Die Geburt der Sozialmedizin. In M. Foucault, *Dits et Ecrits. Schriften. 3. Band. 1976-1979* (S. 272-298). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2005[1984]). Technologien des Selbst. In M. Foucault, *Dits et Ecrits. Schriften. 4. Band. 1980-1988* (S. 966-999). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1996). *Der Mensch ist ein Erfahrungstier*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1976). *Mikrophysik der Macht*. Berlin: Merve.
- Filla, W. (2001). *Wissenschaft für alle – ein Widerspruch? Bevölkerungsnaher Wissenstransfer in der Wiener Moderne. Ein historisches Volkshochschulmodell. Schriftenreihe des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen. Band 11*. Innsbruck: Studienverlag.
- Filla, W. (1984). Die Lebensschule. Ein vergessenes Bildungsexperiment. *Die Österreichische Volkshochschule*, 35 (133), 6-10.

- Verfügbar unter <https://adulthoodeducation.at/de/literatur/textarchiv/440/> [04.01.2019].
- Hammer, H. & Vater, S. (2009). Postoperaismus. Immaterielle Arbeit und Subjekt-konstitution. In P. Fleissner & N. Wanek (Hrsg.). »Bruchstücke. Kritische Ansätze zu Politik und Ökonomie im globalisierten Kapitalismus« (S. 299-312). Berlin: trafo.
- Illouz, E. (2018). *Happycratie: Comment l'industrie du bonheur a pris le contrôle de nos vies*. Paris: Premier Parallèle.
- Klingovsky, U. (2019). Einsätze für eine Genealogie des erwachsenenpädagogischen Blicks. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 2 (1), 5-22.
- Link, J. (2003). „Normalität“ im Diskursnetz soziologischer Begriffe. Heidelberg: Synchron.
- Lazzarato, M. (1998a). Immaterielle Arbeit. Gesellschaftliche Tätigkeit unter den Bedingungen des Postfordismus. In T. Negri, M. Lazzarato & P. Virno (Hrsg.), *Umberschweifende Produzenten. Immaterielle Arbeit und Subversion* (S. 39-52). Berlin: ID Verlag.
- Lazzarato, M. (1998b). Verwertung und Kommunikation. Der Zyklus immaterieller Produktion. In T. Negri, M., Lazzarato & P. Virno (Hrsg.), *Umberschweifende Produzenten. Immaterielle Arbeit und Subversion* (S. 53-66). Berlin: ID Verlag.
- o. A. (2018). *Operaismus*. Verfügbar unter <https://de.wikipedia.org/wiki/Operaismus> [28.01.2019].
- o. A. (2019). *Years of Lead (Italy)*. Verfügbar unter [https://en.wikipedia.org/wiki/Years_of_Lead_\(Italy\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Years_of_Lead_(Italy)) [28.01.2019].
- Pieper, M. (2007). Biopolitik – Die Umwendung eines Machtparadigma. Immaterielle Arbeit und Prekarisierung. In M. Pieper, T. Atzert, S. Karakayali & V. Tsianos (Hrsg.), *Empire und die biopolitische Wende* (S. 215 -244). Frankfurt/Main et. al.: Campus.
- Rogers, A. (2014). University Extra-Mural Studies and Extension Outreach. Incompatibilities. *Journal of Adult and Continuing Education*, 20 (1), 3-38.
- Schmid, W. (1997). Wer war Michel Foucault? In M. Foucault (Hrsg.), *Der Mensch ist ein Erfahrungstier* (S. 6-22), Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Stepina, C. K. (1996). Die Begriffe Praxis und Poiesis bei Aristoteles. *Maske und Kothurn. Internationale Beiträge zur Theater-, Film- und Medienwissenschaft*, 42 (2-4), 289-306.
- Virno, P. (1998). Do You Remember Counterrevolution? Soziale Kämpfe und ihr Double. In T. Negri, M. Lazzarato & P. Virno (Hrsg.), *Umberschweifende Produzenten. Immaterielle Arbeit und Subversion* (S. 83-125). Berlin: ID Verlag.
- Virno, P. (2005). *Grammatik der Multitude. Untersuchungen zu gegenwärtigen Lebensformen*. Berlin: ID Verlag.
- Virno, P. (2015). *When The Word Becomes Flesh. Language and Human Nature*. South Pasadena: Semiotext(e).
- Vater, S. (2015). Bildung und die „Kunst, nicht dermaßen regiert zu werden“. In E. Christof & E. Ribolits (Hrsg.), *Bildung und Macht. Eine kritische Bestandsaufnahme* (S. 217-235). Wien: Löcker.
- Vater, S. (2017). Mehr Markt, mehr Management und alles wird (wieder) gut? New Public Management in der Erwachsenenbildung. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis*

- und Diskurs* (32), 4.1-4.9. Verfügbar unter <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/17-32/meb17-32.pdf> [04.01.2019].
- Vater, S. (2018). „Alles ist eine Firma“ – Standardisierung, Qualität und der Markt. Über Bildungsdiskurse und Politik. In H. Schreiber, E. Hussl & M. Haselwanter (Hrsg.), *Gaismair-Jahrbuch 2018. Im Zwiespalt* (S. 14-21), Innsbruck et al.: StudienVerlag.
- Wright, S. (2005). *Den Himmel Stürmen. Eine Theoriegeschichte des Operaismus*. Berlin: Assoziation A.

Stefan Vater ist Soziologe und Philosoph, Erwachsenenbildner und Unilehrender im Bereich der Genderstudies. Er lebt in Wien.

✉ stefan.vater@univie.ac.at

Offenheit als Stärke von Erwachsenenbildung

Sebastian Lerch

Zusammenfassung

Erwachsenen- und Weiterbildung ist ein heterogenes, vielschichtiges und vielfältiges Handlungsfeld. Das wird u. a. durch unterschiedliche Logiken, Ziele, Aufgaben und Akteur*innen bedingt. Es scheint zugleich lohnenswert, einen „Kern“ zu identifizieren und sich an diesem in Denken und Handeln zu orientieren. Mit „Bildung“ wird dieser Raum erschlossen, markiert und bleibt offen für die Vielfalt erwachsenenpädagogischen Tätigseins.

Offenheit · Professionalität · Haltung · Bildung

abstract

Adult and further education is a heterogeneous, multi-layered and diverse field of action. This is due, among other things, to the great variety of logics, goals, tasks and actors. At the same time, it seems advisable to identify a "core" and to orient oneself towards this core in both thought and action. Through "education" this space is made accessible, marked, and kept open to the diversity of adult education.

openness · professionalism · attitude · education

Offenheit als Stärke von Erwachsenenbildung

Sebastian Lerch

In ihrem Beitrag „Einsätze für eine Genealogie des erwachsenenpädagogischen Blicks“ entwirft Ulla Klingovsky auf der Grundlage einer genealogischen Sondierung einen Vorschlag, der plausibel annimmt, dass es sich lohnt, „die Frage nach der Bildung in der Erwachsenenbildung offen zu halten“ (Klingovsky 2019, S. 5). Ich möchte den Beitrag aufnehmen und im Hinblick auf Gegen-, Eigen- und Andersdenken meinerseits durch die Benennung von drei Fragen daran anknüpfen, zugleich aber nicht nur bei einer weiteren Öffnung des erwachsenenpädagogischen Feldes stehenbleiben, sondern versuchen, die gestellten Fragen auch zu beantworten: Was meint Offenheit? Was heißt erwachsenenpädagogischer Blick? Weshalb wird Bildung in Erwachsenenbildung nicht weiter thematisiert? Das Benennen gerade dieser drei Fragen hat unterschiedliche Gründe, ihnen gemeinsam und ganz zentral scheint mir aber die historisch gewachsene Relevanz (Dräger 1981), die mitgängige semantische Offenheit sowie die Anwendbarkeit auf unterschiedliche Felder (Praxis, Wissenschaft und Politik) der darin verhandelten Aspekte (Offenheit, erwachsenenpädagogischer Blick, Erwachsenenbildung). Daneben möchte ich so zum Gestalten im Feld und des Feldes Impulse und Anregungen geben, denn obwohl Klingovsky das Feld der Erwachsenenbildung als vielschichtig, heterogen, als aktuell besonders bedeutungsvoll skizziert, nimmt sie zu Recht auch ein Problem der *Wirkmächtigkeit* wahr, da viele unterschiedliche Interes-

sen, Verflechtungen und Machtverhältnisse in ihm vorhanden sind. Daher werde ich mit Aufforderungen an die im heterogenen Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung Tätigen in Wissenschaft, Praxis und Politik schließen.

1. Was meint Offenheit?

Als eine mögliche Antwort auf die Vielfalt und Heterogenität des erwachsenenpädagogischen Feldes (Wittpoth 2000) benennt Klingovsky ‚Offenheit‘. Damit komme ich zur ersten Frage: Was ist gemeint, wenn die Frage nach der Bildung in der Erwachsenenbildung ‚offen‘ gehalten werden soll? Ein Versuch, das Offene zu bestimmen, kann, nimmt man das Wort selbst ernst, nur notwendigerweise scheitern. Denn etwas, das als ergebnis- und deutungsoffen, nicht festgelegt gilt, beinhaltet das Unabschließbare und ist damit per se nicht bestimmbar. Die semantische Analyse der Offenheit intendiert daher kein vollständiges Erschließen, sondern ein Aufschließen von Möglichkeiten, die im Begriff liegen und für Theorie, Empirie und Praxis der Erwachsenen- und Weiterbildung Relevanz besitzen. Diese Bestimmung scheint zentral und auch im Sinne des Beitrags richtig zu sein, denn Offenheit als Antwort ist keine Unbestimmtheit als Schwäche, sondern sie ist eben eine Öffnung als Chance, es geht dieser Offenheit um das bewusste Nicht-Festlegen, zugleich aber auch darum, das Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung zu markieren. Offenheit könnte hier als Haltung (vgl. weiter unten) gegenüber Problemstellungen, aber auch grundsätzlich in der Arbeit mit Menschen verstanden werden; neben In-

dividuen lässt sich Offenheit aber auch auf Organisationen beziehen, deren zentrale Bestimmung dann etwa in Durchlässigkeit gesehen werden kann, also in einem Hin und Her in und durch gegebene Bedingungen. Eine andere Möglichkeit wäre es, das Offene als Vagheit oder Unentschlossenheit zu skizzieren – genau das aber ist mit Klingovsky abzulehnen. Vielmehr ist die Offenheit als positives und zentrales Merkmal, als Bestimmungsversuch und nicht als Bestimmung zu verstehen. Es lässt sich festhalten: Offenheit kennt weder einen eindeutigen Ursprung, noch Ausgang, noch Inhalt, gerade daher scheint sie begrifflich und semantisch für den Versuch einer genealogischen Beschreibung des erwachsenpädagogischen Feldes und ihrer Perspektiven besonders geeignet.

2. Was heißt erwachsenpädagogischer Blick?

Diese selbstverständlich anmutende Frage ist eine der Kernfragen der Erwachsenenbildung und wird immer wieder und aufs Neue gestellt (u. a. Klingovsky 2016) und immer wieder zu stellen sein. Freilich, so könnte man sagen, hat die Erwachsenenbildung seit Jahren und Jahrzehnten um ihr Selbstverständnis gerungen (u. a. Otto 2004) und es würde ausreichen, dass sie nun in den jeweiligen Ausdifferenzierungen und Segmenten (u. a. Personalentwicklung, politische Bildung) diskutiert und wahrgenommen wird. Das ist sicher eine nachvollziehbare Annahme (Klingovsky 2019, S. 9), allerdings würde sich dann die erwachsenbildnerische Perspektive in den jeweiligen Feldern immer anders darstel-

len; freilich muss sie das, aber vielleicht gibt es doch einen erwachsenpädagogischen Kern (Klingovsky 2019, S. 8), unabhängig davon, ob wissenschaftlich, politisch, praktisch gearbeitet wird – und dieser ‚Kern‘ liegt eben in jener Offenheit, bei der eine gewisse Beliebbarkeit vermutet werden könnte, die aber gerade als Anschlussfähigkeit und positive (und durchaus kritische) Grundhaltung gegenüber Menschen, Themen und Entwicklungen eine Stärke erwachsenpädagogischen Denkens und Tuns darstellt. In Abgrenzung zu anderen Fächern oder Disziplinen ist Erwachsenenbildung zudem immer wieder angefragt, ihr eigenes Verständnis zu schärfen, und dies auch deshalb, da ihre Texte häufig durch unterschiedliche Disziplinen und Perspektiven angereichert sind, die manchmal schwer zulassen, von einem rein andragogischen Text zu sprechen. Nimmt man beides auf, die Heterogenität des Feldes sowie die Heterogenität der Beiträge, so scheint es auf den ersten Blick vielleicht wenig sinnvoll, die Frage nach *dem* erwachsenpädagogischen Blick zu stellen. Ich glaube, sie ist aber genau richtig gestellt, weil sie ein Weiterdenken an Perspektiven von Kernaufgaben und Grundhaltungen der Erwachsenenbildung eröffnet. Und ich denke, sie lässt sich beantworten, und zwar in doppelter Weise: (a) Das Denken und Handeln in unterschiedlichen Feldern und Segmenten stellt freilich im Rahmen professioneller Ausbildung, von Quereinstiegen usw., eine besondere Herausforderung dar, ist aber gleichsam eine Stärke, die als solche nicht immer bewusst erscheint und daher als erwachsenpädagogische Offenheit stärker in den Blick genommen werden müsste. Professionell begleiten, beraten, moderieren

als Aufgaben sind dabei eben, etwa neben der inhaltlichen Arbeit, nicht einfach als beiläufig zu gestaltende Tätigkeiten zu betrachten, sondern sie sind Kern des professionell (erwachsenen-)pädagogischen Tuns. (b) Damit verbunden ist ein zweiter Aspekt, nämlich der einer erwachsenenpädagogischen Haltung. Diese könnte zwar durch Ausbildung oder Arbeit beeinflusst sein, sie ist aber auch eine Grundhaltung „in der jeweiligen praktischen und/oder forschenden Arbeit mit Menschen“ (Lerch, Getto & Schaub 2018, S. 603). Haltung existiert in allen (erwachsenen-)pädagogischen Handlungsfeldern und bietet „einen Orientierungsrahmen, vor dem in Theorie, Praxis und Empirie gehandelt wird“ (Lerch et al. 2018, S. 603-604).

3. Weshalb wird Bildung in Erwachsenenbildung nicht weiter thematisiert?

Diese Frage wird zunächst von Klingovsky selbst beantwortet (Klingovsky 2019, S. 6, 9 u. 10): Bildung wird durch andere Begriffe wie Lebenslanges Lernen, permanente Weiterbildung, Kompetenzentwicklung, Selbstoptimierung ersetzt, für Bildung als „Unterbrechung“ (Pongratz 2010, S. 10), als Suchbewegung (Klingovsky 2019, S. 12), ist weder Raum noch Zeit, denn sowohl die Idee der Bildung als auch die mit ihr arbeitenden Akteur*innen, so könnte man weiter sagen, sind selbst in einer Steigerungslogik verhaftet. Diese Logik wird durch Messungen (u. a. Lernergebnisse, Kennzahlen) (Schirlbauer 2005) unterstützt, für die anstrengenden und nicht immer sofort sichtbaren Bildungspro-

zesse ist keine Zeit. Bildung als individuelles Konzept freilich bleibt gesellschaftlich gerahmt, beides bedingt sich wechselseitig. Begriffe wirken auf Wirklichkeit hin und Wirklichkeit beeinflusst Begriffe: „Sie haben somit eine deskriptive *und* eine normative Seite, sie beschreiben Realität und drücken gleichzeitig dieser Realität ihren Stempel auf“ (Seitter 2000, S. 132; Bödeker 2006, S. 107-108). Das zeigt sich etwa an gegenwärtigen Begriffen wie digitale Bildung oder Outcome-Orientierung. Gerade angesichts gesellschaftlicher Transformationen, die mit Chancen und Risiken verbunden sind, aber ist es Aufgabe von Erwachsenenbildung, weiterhin eben auch Bildung zu thematisieren. Bildung ist nicht nur individuell, gesellschaftlich/politisch oder wirtschaftlich gewinnbringend, sondern sie verhilft Subjekten und Kollektiven zu eigener Zeit, zu Irritation oder Erfahrungen, die nicht immer (unmittelbar) nutzbar sein müssen. Sich-Bilden benötigt das Arbeiten am eigenen Ich, an neuen Gegebenheiten. „Es bedarf des Austauschs eines Selbst mit der Welt, nicht um sich einfangen zu lassen und sich gegenüber der (beruflichen) Welt anzudienen, sondern um sich zu bilden, sich und seine Lücken anzunehmen, sie nicht als Fatal zu begreifen, sondern als kreative Möglichkeit zu sich zu kommen und sich mit sich selbst zu befreunden“ (Lerch 2016, S. 105). Solche Bemühungen oder Ermöglichräume werden in Wissenschaft und Praxis weniger aufgenommen, weil alle Akteur*innen selbst wieder in Verflechtungen eingebunden sind, die sie zu bestimmten Notwendigkeiten (z.B. Themen für Drittmittel, Fördergelder für VHS-Kurse) drängen und denen sie nicht immer widerständig begegnen können,

müssen, sollen und auch nicht immer dürfen. Gleichwohl ist und bleibt Bildung mit Klingovsky (2019) und Wimmer (2016) zentraler Anker der Erwachsenenbildung (mit oder ohne begriffliche/r Nennung), denn: „Wir wissen nichts über die Bestimmung des Menschen und wir wissen nichts über die zukünftige Bestimmung der gesellschaftlichen Ordnung, die dieser entspricht“ (Klingovsky 2019, S. 11). Kein anderer Begriff kann folglich Bildung derart ersetzen, dass Gesagtes und Gedachtes, Verborgenes und Offenes, Eindeutiges und Vieldeutiges erhalten bliebe und der zugleich für Wissenschaft, Praxis und Politik eine Richtschnur in Denken und Handeln darstellt – wenn das auch nicht immer allen Akteur*innen bewusst bzw. nicht klar ist, was genau in einem solchen Bildungsbegriff mitgänglich ist. Es ist demgemäß Aufgabe der Erwachsenenbildung, einen nicht eindeutigen, deutungsoffenen Bildungsraum zu markieren (Klingovsky 2019, S. 12), zu gestalten und in diesen einzutreten. Damit ist keine Einschränkung erwachsenenpädagogischen Denkens und Handelns verbunden, sondern das Suchen und das Festlegen von Markierungslinien ist als heuristischer Rahmen für Theorie, Praxis und Empirie zu verstehen.

4. Aufforderungen an Wissenschaft, Praxis und Hochschulbildung

Aus den vorangegangenen Kommentierungen und dem Weiterdenken ergeben sich einige Konsequenzen, die holzschnittartig und stark vereinfacht hier auf drei unterschiedliche Praktiken bzw. Handlungsfelder hin zu

Aufforderungen an die im Feld (Forneck & Wrana 2005) Tätigen verdichtet werden können:

(1) Für den Kontext der *Wissenschaft* kann abgeleitet werden, dass es lohnenswert und für eine erziehungswissenschaftliche Perspektivierung wichtig ist, an Offenheit festzuhalten und damit weiterhin allen Forschungen Raum zu geben und nicht zu starke Strukturierungen, Ausrichtungen und Verengungen vorzugeben. Auch irritierende, widerständige und auf den ersten Blick vielleicht weniger „ertragreiche“ Forschung gehört dazu; so kann weiterhin die Vielfalt an Methoden, Zielen, Aufgaben und Bereichen der Erwachsenen- und Weiterbildung abgebildet werden; zudem kann so der durch Klingovsky geforderte offene Bildungsraum beschrieben werden und das vielfältige, heterogene Feld der Wissenschaft der Erwachsenen- und Weiterbildung bliebe erhalten.

(2) Im Bereich der *Praxis* muss der jeweilige Handlungsrahmen ebenso berücksichtigt werden wie die Verflechtung der unterschiedlichen Bereiche (Wissenschaft, Praxis, Politik) (Wittpoth 2005). Der thematische Rahmen einer Veranstaltung, aber auch grundsätzlicher die politische, wissenschaftliche oder praktische Ausrichtung spielen eine wichtige Rolle bei der Erfassung und dem konkreten Handeln in einem jeweiligen erwachsenenpädagogischen Rahmen, der von allgemeiner über soziale bis hin zu betrieblicher Logik reichen kann. Solche (Handlungs-)Rahmen geben eine Begrenzung und nur in solchen Rahmen macht (erwachsenen-)pädagogisches Handeln letztlich Sinn, wobei freilich

auch Ziele und Werte, wie beispielsweise Optimierung, Demokratiefähigkeit, Verantwortungsbewusstsein oder Bildung, bedacht werden müssen (Wimmer 2016; Wimmer 2002; Klingovsky 2019): Bildung als Problem kann und muss gerade aktuell in der Erwachsenenbildung auch das Politische aufnehmen (Faulstich 2015), und durch Irritationen Menschen nicht nur zu funktionalem Lernen, sondern auch zu emanzipatorischem Lernen, zu Demokratiefähigkeit, kritischem Denken oder Gelassenheit ermutigen.

(3) *Hochschulbildung* sollte zunächst in einem Bildung und akademische Ausbildung fördernden Rahmen erfolgen können. In diesem Rahmen ist es dann wichtig, dass Studierende neben fachlichen, methodischen, sozialen und personalen Fähigkeiten sich noch bilden können und dürfen und zudem eine erwachsenenpädagogische Haltung ausbilden können. Hierzu ist es erforderlich, ab und an das Denken und Handeln in einer Verwertbarkeitslogik zu unterbrechen (Pongratz 2010; Lerch 2016). Kritische und widerständige Haltung (Ludwig 2011) hilft Studierenden in ihrer späteren beruflichen Tätigkeit, die mitunter durch einen Wechsel von Zielen, Logiken, Handlungsfeldern gekennzeichnet sein wird. Damit ist zugleich eine mögliche Antwort auf Klingovskys Frage nach dem erwachsenenbildnerischen Kern gegeben (Ludwig 2011, S. 1, 7 u. 9): Der Kern ist eine reflektierte und eine sich am bildenden Menschen orientierte Haltung in der erwachsenenpädagogischen Arbeit.

Literatur

- Bödeker, H. E. (2006). Begriffsgeschichte als Theoriegeschichte – Theoriegeschichte als Begriffsgeschichte. Ein Versuch. In R. Casale, D. Tröhler & J. Oelkers (Hrsg.), *Methoden und Kontexte. Historiographische Probleme der Bildungsforschung* (S. 91-119). Göttingen: Wallstein.
- Dräger, H. (1981). Aus gegebenem Anlaß: Thesen zum Verhältnis von Historie und Theorie in der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung. In W. Mader, *Theorien zum Prinzip der Teilnehmerorientierung* (S. 1-14). Universität Bremen.
- Faulstich, P. (2015). *Erwachsenenbildung und Gemeinwohl. Bildung nach der Postmoderne*. Verfügbar unter <https://erwachsenenbildung.at/magazin/15-25/meb15-25.pdf> [09.04.2019].
- Forneck, H. J. & Wrana, D. (2005). *Ein parzelliertes Feld*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Klingovsky, U. (2016). Erwachsenenpädagogische Professionalität. Einsätze für eine professionalisierte gesellschaftliche Praxis. *Zeitschrift für Weiterbildung*, 2016 (6), 14-17.
- Klingovsky, U. (2019). Einsätze für eine Genealogie des erwachsenenpädagogischen Blicks. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 2 (1), 5-22.
- Lerch, S. (2016). Mut zur Lücke. Über das Potenzial von Brüchigem, Ungesagtem und (un)möglichen Freiheiten im Rahmen von (Hochschul-)Bildung. In M. Osterreich & T. Miller (Hrsg.), *Hochschulbildung. Wiederaneignung eines existentiell bedeutsamen Begriffs* (S. 101-110). Stuttgart: Lucius & Lucius.

- Lerch, S., Getto, M. & Schaub, J. (2018). Haltung. Ein (erwachsenen-)pädagogisches Thema? *Pädagogische Rundschau*, 72 (5), 599-607.
- Ludwig, G. (2011). Kritik als Haltung unter universitären Bedingungen. *Kurswechsel*, 2011 (1), 117-125.
- Otto, V. (2004). Erwachsenenbildung als Beruf und Profession. Anmerkungen zur Verberuflichung der Erwachsenenbildung. *Die Österreichische Volkshochschule (ÖVH). Magazin zur Erwachsenenbildung*, 55 (4), 34-40.
- Pongratz, L. A. (2010). *Kritische Erwachsenenbildung. Analysen und Anstöße*. Bielefeld: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schirlbauer, A. (2005). Beurteilt, Gemessen, Gerankt. Über Menschenführung in der Postmoderne. In K. Klement (Hrsg.), *Das Messbare und das Eigentliche oder die Gewichtung des Menschen in einer Welt der Zahlen, Fakten und Quoten* (S. 31-40). Innsbruck: Innverlag.
- Seitter, W. (2000). *Geschichte der Erwachsenenbildung. Eine Einführung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Wimmer, M. (2002). Bildungsruinen in der Wissensgesellschaft. Anmerkungen zum Diskurs über die Zukunft der Bildung. In I. Lohmann & R. Rilling (Hrsg.), *Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft* (S. 47-68). Opladen: Leske & Budrich.
- Wimmer, M. (2016). *Dekonstruktion und Erziehung. Studien zum Paradoxieproblem in der Pädagogik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Wittpoth, J. (2000). Entgrenzung der Erwachsenenbildung. In F. Horváth & K. Weber (Hrsg.), *Mit Weiterbildung zu neuen Ufern* (S. 10-14). Bern et al.: Haupt.
- Wittpoth, J. (2005). Autonomie, Feld und Habitus. Anmerkungen zum Zustand der Erwachsenenbildung in der Perspektive Bourdieus. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 55 (1), 26-36.

Sebastian Lerch, Jun.-Prof. Dr. habil, Juniorprofessor für Lebenslanges Lernen (Arbeitsgruppe Erwachsenenbildung und Weiterbildung) an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Lehr- und Forschungsschwerpunkte: (Selbst-)Kompetenz, Professionalität und Profession, kulturelle Erwachsenenbildung sowie Interdisziplinarität

✉ selerch@uni-mainz.de

„Genealogie des erwachsenen-pädagogischen Blicks“ durch eine relationslogische Optik geschärft. Eine Replik auf Ulla Klingovsky

Ortfried Schöffter

Zusammenfassung

In zustimmend weiterdenkender Argumentation stellt die Replik den Impuls von Ulla Klingovsky in den Zusammenhang einer historischen Epistemologie. Die aktuelle Problemlage wird zum Ausdruck einer zweifachen Deontologisierung von Bildung, ihre De-Konstruktion zum Ausgang für eine Re-Konstruktion durch die Optik verschiedener Linsen. Im Ergebnis führt das zum Konzept eines topologischen Bildungsraums. Mit diesem Deutungsangebot vermag sich ‚Erwachsenenbildungswissenschaft‘ transdisziplinär für bisher noch nicht antizipierbare Entwicklungsperspektiven einer Transformationsgesellschaft zu öffnen.

Bildungsraum · Kontingenz · Deontologisierung ·
Temporalisierung · Transdisziplinarität

abstract

In a consensual approach, this contribution provides an in-depth continuation of Ulla Klingovsky's line of reasoning, placing it in the context of a historical epistemology. The current situation is seen as an expression of a double deontology of education; its deconstruction becomes the starting point for a reconstruction guided by a view through different lenses. The result is a concept of a topological educational space. Based on this approach, "adult education science" is able to open up in a transdisciplinary way to as yet not anticipated developmental perspectives of a society of transformation.

*educational space · contingency · deontologization ·
temporalization · transdisciplinarity*

„Genealogie des erwachsenenpädagogischen Blicks“ durch eine relationslogische Optik geschärft. Eine Replik auf Ulla Klingovsky

Ortfried Schäffter

Einleitung: Vom Fixpunkt zum sich öffnenden Raum

Der spontane Entschluss, auf den Impuls zu einer „Genealogie des erwachsenenpädagogischen Blicks“ eine unterstützende und gedanklich anschließende Replik aus einer relationslogischen Perspektive zu schreiben, verdankt sich der ‚Steilvorlage‘ durch Ulla Klingovsky (2019): In ihrem Rückbezug auf Friedrich Nietzsches und Michel Foucaults Verständnis von Genealogie folgt sie dem Wechsel von der genetischen Ableitung linearer Verwandtschafts- und Abstammungsverhältnisse, in denen ein substantielles ‚Erbgut‘ an nachfolgende Generationen transferiert wird, hin zur Umwertung in Formen einer dezidiert relationalen Deutung. Nietzsches und auch Foucaults Verständnis von Genealogie unterscheidet sich damit grundlegend von den auf genetische Eigenschaften bezogenen Verwandtschaftsverhältnissen eines ‚Stammbaums‘ (Deleuze & Guattari 1993). Hier werden soziale, kulturelle und politische Verhältnisse nach Maßgabe der Logik ihrer Entwicklung zum Gegenstand der Kritik. „Genealogie ist somit als Methode anzusehen, genetische Prozesse, Entstehungsbedingungen und Konstellationen aufzuschlüsseln, um Herrschaftsverhältnisse, Machtgefüge und Herkünfte ablesbar zu machen“ (Wich-

mann 1995, S. 4). Sie folgt der Logik eines genetischen Prozesses transformativer Entwicklungen. Der Gegenstand einer wissenschaftlichen Untersuchung wird hierbei zunächst kontingent gesetzt und tritt dabei als eine produktive Leerstelle in Erscheinung. Er ist ihr nicht von vornherein in seiner Bestimmtheit gegeben, sondern konstituiert sich erst im Zuge seiner Analyse und Kritik. In seinen methodischen Verfahren folgt der genealogische Ansatz somit einer aufdeckenden, decodierenden Bewegung. Hieraus wird bereits erkennbar, dass die Methodologie relationaler Weiterbildungsforschung mit der poststrukturalistischen Wissenschaftstheorie Foucaults einer dezidiert genealogischen Gegenstandskonstitution übereinstimmt.

Das Format einer Replik bietet Gelegenheit, an einem aktuellen Musterfall exemplarisch zu verdeutlichen, wie sich der erwachsenenpädagogische Blick zu schärfen vermag, sobald das *Okular* eines relationslogischen Prismas mikroskopisch im Sinne einer Stereo-Lupe herangezogen wird: Der pädagogische Grundbegriff oder ein zunächst alltäglicher Problembereich gewinnt zunehmend an Komplexität und optischer Tiefenschärfe, wenn folgende fünf dimensionale Übergänge im Zuge einer relationalen Gegenstandskonstitution (*Relational Reframing*) durchlaufen werden: (1. Linse) vom Fixpunkt zur Linie, (2. Linse) von der Linie zum Feld, (3. Linse) von der Fläche eines Feldes zur latenten Tiefenstruktur, (4. Linse) von der Tiefenstruktur zur institutionellen Ordnung, (5. Linse) von der Fläche hin zum Ausfalten polyzentrischer Bildungsräume.

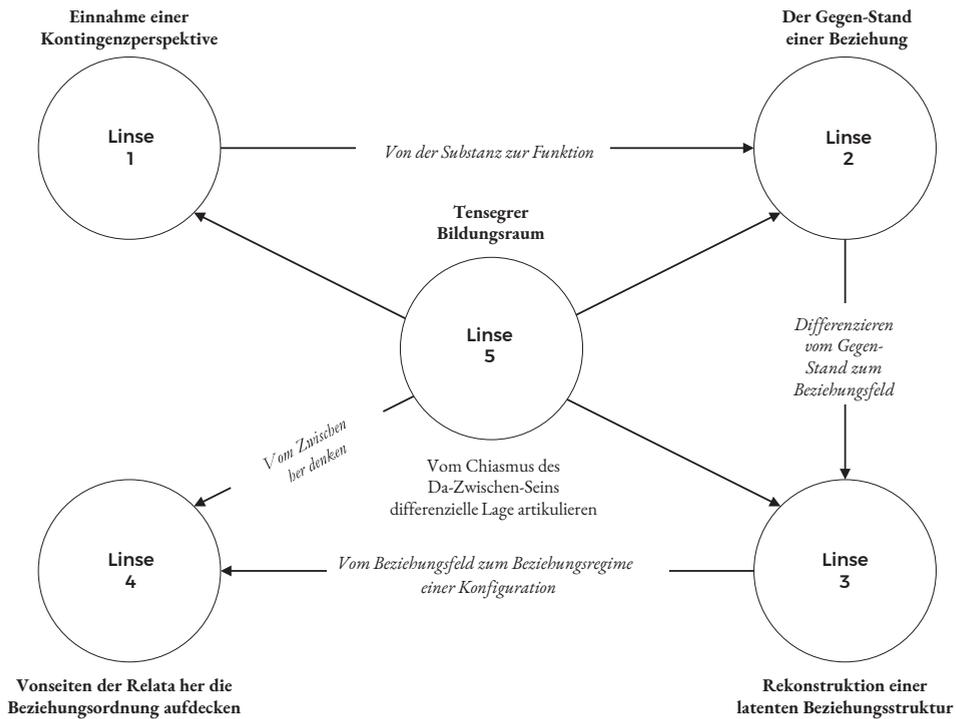


Abbildung 1 Gang durch ein Relational Reframing

1. Das fünfseitig geschliffene Okular eines Relational Reframing

Bevor die angesprochene Schrittfolge des *Relational Reframing* auf mögliche Einsätze zur künftigen Weiterentwicklung einer Erwachsenenbildungswissenschaft im Sinne eines relational geschärften Blicks Anwendung finden kann, soll sie in ihren bislang verfügbaren Hinsichten stichwortartig verdeutlicht werden (vgl. Abbildung 1).

Linse 1: Die Einnahme einer Kontingenzzperspektive auf pädagogische Grundbegriffe oder einen Forschungsgegenstand lässt erkennen, dass der Gegen-Stand so erscheint, wie er erscheint, fraglos aber auch anders gesehen werden könnte (Nowotny 1999). Die Kontin-

genz wird umso größer, je mehr Auffassungen mit ihrer Behauptung in Konkurrenz geraten, die faktisch richtige Gegenstandsbestimmung zu sein, denn *de facto* bedeutet hergestellt (lat. *facere* = machen). Eine De-Konstruktion von Faktizität bleibt jedoch im Gegensatz zur De-struktion weiterhin konstruktiv und bildet dabei eine wichtige Voraussetzung für Re-Konstruktion. Mit ihr geht es nun weiter. *Linse 2:* Die Rekonstruktion von der „Substanz zur Funktion“ (Cassirer 1994) lässt sich einem langfristigen historisch-epistemologischen Megatrend der europäischen Erkenntnistheorie und Wissenschaftsgeschichte zuordnen. Er hat seit der frühen Moderne die Naturwissenschaften sowie derzeit in der späten Moderne nun auch die Sozial- und

Kulturwissenschaften ergriffen. Als Gegenbewegung zum Essentialismus ist er keineswegs neuartig und blickt weltweit auf eine lange Geschichte zurück. Heute erhält der anti-essentialistische Trend das modische Label *relational turn* und dies oft in Form einer polemisch abgrenzenden und paradoxerweise zugleich auch kontrastiv verbindenden Differenzlinie zum konstitutiven Gegenbegriff.

Linse 3: Im weiteren Verlauf seiner Entdinglichung wird der Gegen-Stand als ein komplexes Beziehungsfeld erkennbar und verlangt nach einer differenztheoretischen Kontextanalyse der komplementären Relationsgefüge.

Linse 4: Im Ergebnis führt die relationslogische Analyse eines komplexen Beziehungsfeldes dazu, dass in ihm unterschiedliche Konfigurationen (Elias 1991) einer bisher latenten Beziehungsordnung Sichtbarkeit erlangen, die zunächst noch von den Relata determiniert werden. Dies lässt sich als ein relationales ‚Denken von den Seiten‘ her charakterisieren, wobei Gefahr besteht, dass ein external bestimmtes Ordnungsgefüge als ein machtvolles Beziehungsregime abermals zu einer objektiven Vor-Gegebenheit hypostasiert wird und hierdurch in ein substantielles Denken zurückfällt.

Linse 5: Ein zunächst als Ober-Fläche modelliertes Netzwerk relationaler Verknüpfungen lässt sich erst dann in seiner räumlichen Tiefenschärfe strukturell durch-blicken, wenn es nicht mehr linear von den Seiten (objektiv) vorgegebener Relata her, sondern aus der topologischen Lagebeziehung eines existenziell Dazwischen-Seins heraus und damit durch immanentes Mit-Erleben beobachtbar wird und von ihm aus reflexiv artikuliert werden kann. Hierzu bedarf es abschließend eines fünften Schritts

hinein in eine sich räumlich ausfaltende Modellierung. Aus dem nun erreichten Schwebezustand einer ‚topologischen Lagebeziehung des Zwischen‘ werden zwei unterschiedliche Qualitäten der Relationierung erkennbar: einerseits eine Räumlichkeit ausfaltende *komplementäre* Relationsqualität, andererseits eine reziprok Sozialraum elastisch zusammenhaltende *korrelative* Beziehungsqualität.

Zur relationstheoretischen Modellierung eines sphärisch angelegten Sozialraums, wie es im letzten Schritt des Relational Reframing insinuiert wurde, kann auf das formalstrukturelle Konstrukt *tensegrity system* (Fuller 1965, 1969, 1979; Motro 2003; Pfiffner 2001; Skelton & Longman 2014; Tuunainen 2002) zurückgegriffen werden. Bezeichnet wird mit dem doppelsinnigen Begriff ein Spannungsgefüge (*tense*), das in seiner Gesamtstruktur neben ihrer raumgreifenden Divergenz gleichermaßen über die integrierende Kohäsionskraft eines reziproken Zusammenhalts (*integrity*) verfügt. Es verbindet, indem es getrennte Komplemente zueinander in ein kohärentes Verhältnis setzt. Eine *tensegre* Struktur wird dadurch praktisch möglich, dass ihre Verbindungen auf der konstitutiven Grundlage von jeweiliger Unterschiedlichkeit beruhen. In Anlehnung an Julius Jakob Schaaf (1965, S. 13) formuliert: Sie verbindet, indem sie trennt, und trennt, indem sie verbindet.

2. Relational Reframing einer Genealogie des erwachsenenpädagogischen Blicks

Die kollegiale Intention dieser Replik besteht darin, den erwachsenenpädagogischen Blick

auf seine eigene Genealogie in der Weise relationstheoretisch zu schärfen, dass die fünf Linsen des *Relational Reframing* als ein Wechsel von Linsen mit unterschiedlichem Auflösungsvermögen Anwendung finden. Hierzu durchläuft die Argumentation in Form einer Kommentierung von Ulla Klingovskys (2019) Impuls den Weg einer relationslogischen Rekonzeptualisierung (exemplarisch am Migrationsbegriff Ebner von Eschenbach 2019): In ihrem Verlauf wird zunächst verdeutlicht, was unter den verschiedenen Linsen in Hinblick auf Erwachsenenbildung Sichtbarkeit erlangt, um daraus jeweils Bezug auf die ersten Sondierungen im Impulspapier Klingovskys nehmen zu können.

2.1 Die Kontingenzzperspektive auf ‚Erwachsenenbildungswissenschaft‘ – Dekonstruktion oder bereits Rekonstruktion?

Greift man auf Niklas Luhmanns (1984, 1997) systemtheoretische Deutung einer gesellschaftlichen Ausdifferenzierung in getrennte, sich gegenseitig aber komplementär voraussetzende Funktionssysteme zurück, so bildet sich der je spezifische Sinnhorizont einer der gesellschaftlichen Funktionsbereiche nicht mehr segmentär aus einer inhaltlich bestimmbaren Abgrenzung heraus, sondern funktional in Form einer beidseitigen Differenzlinie zu den jeweils anderen. Das funktionale Herausbilden einer Leitdifferenz zwischen Funktionssystemen vollzieht sich in resonanten Kontaktprozessen auf eine kontrastierende Gegenseitigkeit. Die Differenz bleibt hierbei in ihrem Ergebnis historisch und somit zukunfts offen. Seine Relevanzstruktur bezieht ein gesellschaftliches

Funktionssystem daher nicht mehr aus einer *inhaltlichen* Segmentierung oder Fragmentierung, sondern aus einem gesamtgesellschaftlichen Wechselverhältnis, das nach Luhmann aufgrund ihrer Plastizität jeweils in einer systemspezifischen *Kontingenzformel* begrifflich fassbar wird. Demzufolge stellt aus einer systemtheoretischen Sicht die notwendigerweise offen gehaltene Kategorie der Bildung die zutreffende Kontingenzformel für ein im Entstehen befindliches gesellschaftliches Funktionssystem gleichen Namens bereit.

Bezug zum Impulspapier: Die im Impulspapier herausgearbeitete Inkonsistenz und Deutungs Vielfalt von Bildung lässt sich in diesem wissenschaftshistorischen Erklärungszusammenhang auf den Übergang von einem segmentären hin zu einem funktionalen Differenzierungsmodus zurückführen. Der gegenwärtige Status des Bildungsbegriffs verweist folglich auf eine transitorische Lage zwischen segmentärer und funktionaler Systembildung. Daher sollte die im Impuls nachgezeichnete Verwirrung nicht als sinnauflösende Destruktion der inhaltlichen Sicherheiten einer bisher sinnbildenden Nominaldefinition verstanden werden, sondern transformationstheoretisch als eine historisch anstehende De-Konstruktion, mit der die nun zukünftig folgende funktionale Re-Konstruktion des Bildungsbegriffs überhaupt erst ihre erforderlichen Voraussetzungen findet. Wie im Impulstext überzeugend belegt wird, bedarf es zum historischen Stand zur Kontingenzzperspektive auf Bildung gegenwärtig keiner großen dekonstruktiven Arbeit am Begriff. Allein die Vielfalt konkurrierender und unvereinbarer Dispositive hat Bildung bereits ohne weiteres Zutun aus sich heraus kontingent werden lassen. Aus Sicht einer historischen Epis-

temologie handelt es sich hierbei jedoch um keine destruktive Verfallserscheinung, sondern um die Bedingung der Möglichkeit für eine Rekonstruktion, in der die Kategorie der Bildung zur Kontingenzformel eines gesellschaftlichen Funktionssystems gleichen Namens in *statu nascendi* werden kann. Hierin lässt sich der historische Einsatz des gerade anlaufenden Diskurses zu einer sich entwickelnden Erwachsenenbildungswissenschaft erblicken.

2.2 Entsubstanzialisierung und Temporalisierung des Bildungsbegriffs

In seinem Forschungsprogramm „Gesellschaftsstruktur und Semantik“ hat Luhmann (1980) eine Vielzahl historischer Übergänge zur funktionalen Differenzierung gesellschaftlicher Teilbereiche sozialphilosophisch untersucht und hierbei die strukturellen Folgen eines damit einhergehenden Epochenbruchs herausgearbeitet. Seine evolutionstheoretisch angelegte Deutung bewegt sich in weitgehender Übereinstimmung mit den begriffsgeschichtlichen Forschungsansätzen von Reinhard Koselleck (Koselleck 1979, 2004; Leonard 2004; Meyer 1971) sowie mit der „Historischen Epistemologie“ von Hans-Jörg Rheinberger (2007) und dies in genealogischer Linie mit der französischen Wissenschaftstheorie in Nachfolge Gaston Bachelards (Chimisso 2001). Bei aller Unterschiedlichkeit ihrer Zugänge und Forschungsschwerpunkte ist den Genannten der Bezug auf die Hintergrundannahme von Ernst Cassirer gemein, nämlich einen historischen Megatrend in der Wissenschaftsgeschichte, der eine langzeitliche Bewegung ‚von der Substanz

zur Funktion‘ darstellt. Es finden sich viele Anzeichen, dass dieses epochale „Umkehren der Bedeutungsvektoren“ (Irrgang 2017) gegenwärtig auch die Kulturwissenschaften erreicht und sich in einem *relational turn* weltweit Ausdruck verschafft. Insofern folgt auch meine Replik dieser Spur. Sie ist ebenfalls als ein engagierter Einsatz zu verstehen, damit die Erwachsenenbildungswissenschaft nicht den Anschluss an eine wissenschaftshistorisch folgenreiche Entwicklung versäumt. Hierbei geht es im Zuge der De-Konstruktion des Bildungsbegriffs bei seiner Re-Konstruktion letztlich um eine inhaltlich-thematische Entsubstanzialisierung und radikale Temporalisierung:

· Die Entsubstanzialisierung des Bildungsbegriffs vollzieht sich in einem doppelten Sinn: Aus kulturhistorischer Sicht wird sie bereits seit Längerem beobachtet und zwar als kaum zu überschätzende Transformation von einem bildungsbürgerlich normativen Bildungsverständnis über ein, einem totalitätsorientierten Kulturbegriff verpflichteten, Bildungskonzept hin zu dem Bildungsverständnis, das einem „bedeutungsorientierten Kulturbegriff“ folgt (Reckwitz 2004). Basierte das bürgerliche Bildungsverständnis (wie bei Bollenbeck 1996 kritisch und bei Schwanitz 2002 zustimmend beschrieben) im historischen Kontext eines normativen Kulturbegriffs noch substanziell auf einem Katalog sozial verpflichtender und inhaltlich bestimmbarer Bildungsgüter, so erodiert dieser essentielle Kern zunehmend im Zuge einer sich wandelnden Kulturauffassung. Er wird abgelöst von gefestigten Mustern sozialer Praktiken (Hörning & Reutter 2004), die über individuelle Bedeutungszumessungen hinausgehen, wie z. B. von Horizonten

sozialer Bewegungen, Netzwerken oder von utilitaristischen Instrumentalisierungen. Bildung erhält hier die Aufgabe, Dialog- und Beziehungsfähigkeit der Akteur*innen bzw. „Aktanten“ zu ihren technologisch-kulturellen Umwelten (Hörl 2011a, S. 13; Simondon 2012) herzustellen, damit responsiv und adäquat auf jeweilige „Irritationen als Lernanlass“ (Schäffter 1997b) reagiert werden kann. Wie nun diese Aktant-Umwelt-Relation im Einzelnen aussieht, hängt konstitutiv von den jeweiligen „techno-ökologischen“ Kontextbedingungen ab (Hörl 2016). Relationale Bedeutungszumessung bedeutet im besten Fall Kommunikations-, Beziehungs- und Konfliktfähigkeit der gesellschaftlichen Akteursgruppen bei gleichzeitiger Einnahme eines eigenen, resonant veränderbaren Standpunkts. Pädagogik hat hier reflexive und mediative Elemente inne (wie z. B. bei der Supervision oder der Zukunftswerkstatt) und erfolgt über dynamische, wechselseitig angelegte Lehr-Lern-Prozesse. Es geht darum, dialogische Lernmöglichkeiten (Hamburger 2015) zu strukturieren und Irritation als einen wechselseitigen Lernanlass zu gestalten.

- Entsubstanzialisierung erfolgt neben der Objektseite von Bildung auch auf der Seite der Subjektivierung. Nun sind es nicht mehr allein personal-individualisierte und dabei körperlich fassbare Subjekte, die als Adressat*innen von Bildungsverläufen in den erwachsenenpädagogischen Blick genommen werden, sondern zunehmend auch berufliche Teams (Pfiffner 2001), Familienkonstellationen oder -figurationen, soziale Gruppen, interkulturelle Begegnungskontexte, Organisationen oder sogar in Formaten wie dem *re-education-program* der westlichen Siegermächte gegenüber

Westdeutschland unversehens gleich eine postfaschistische Gesellschaft *in toto*. Entscheidend ist hierbei, dass sich der Bildungsbegriff von einem substanziellen zu einem Subjektverständnis im Sinne eines relationalen Gefüges öffnet, ohne dabei dessen substanzielle Grundlegung völlig außer Acht zu lassen. Dies jedoch verlangt eine relationstheoretisch informierte Reflexionskompetenz zum Nominalismusproblem.

- Auf einer beidseitig verschränkten Entsubstanzialisierung des Bildungsbegriffs beruht die eigentliche Pointe in einem relationslogisch radikalisierten Bildungsbegriff, der ihn für die „kommende Gesellschaft“ (Baecker 2003) einer kybernetisch-technischen Umwelt (Hörl 2011b, 2016; Gessmann 2012; Simondon 2012) der späten Moderne anschlussfähig macht.
- Als weiteres Moment einer relationalen Rekonzeptualisierung des Bildungsbegriffs gerät nun seine radikale Temporalisierung und Ubiquität in den erwachsenenpädagogischen Blick. Kurz gesagt: Bildung im Lebensverlauf findet permanent und allorts statt. Diese Einsicht gehört zwar zum unveräußerlichen Traditionsbestand der deutschsprachigen Erwachsenenbildung, scheint aber aufgrund gouvernementaler Steuerungsphilosophien und Interessenlagen aus dem Blick geraten zu sein. Hier lässt sich an die einschlägige Kritik von Klingovsky unmittelbar anschließen und in Erinnerung rufen, dass bereits seit 1960 im Gutachten des Deutschen Ausschusses der Definitionsvorschlag für eine temporalisierte und zugleich nicht-substanzielle Prozessualität von Erwachsenenbildung zur Verfügung steht. Bildung – und damit Erwachsenenbildung – wird dort definiert als die „ständige

Bemühung, sich, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln“ (DA 1960, S. 20 ; Hervorhebung im Original). Als individualpsychologisch geprägte Pädagog*innen ihrer Zeit überforderte ein transindividuell ausgreifendes Verständnis von Lernen und Bildung noch die Vorstellungskraft der damaligen Zunft. Dass transindividuelle Subjektivierung auch heutzutage noch – und dies nach Horst-Eberhard Richters „Patient Familie“ (1970) und Gregory Batesons „Steps to an Ecology of Mind“ (2000) – im Übergang zu einem kybernetischen Verständnis von System-Umweltbeziehungen (zur Transindividualität einer technologisch-ökologisch vernetzten Umwelt vgl. Thrift 2004; Hörl 2016) und damit bildungstheoretisch undenkbar zu sein scheint, stellt das eigentliche Skandalon dar, dem sich der Einsatz für eine Genealogie des erwachsenenpädagogischen Blicks zukünftig diskursiv zu stellen hat.

Bezug zum Impulspapier: Der unter der zweiten Linse ermöglichten Sicht auf Bildung in Form eines transindividuellen Trajekts (Schäffter 2012a, 2013) im Sinne eines „gerichteten Entwicklungsverlaufs ohne Steuerungsinstanz“ (Rheinberger 1978) wird in dem Impuls unter dem Aspekt der ‚Entleerung‘ erhebliche Aufmerksamkeit zuteil. Aus der hier eingenommenen historisch epistemologischen Sicht auf die Ablösung vom substanzialistischen Denkstil kann die negative Konnotation der Leere nur verwundern. Schließlich verfügt jede*r bereits von der Schule her über die Erfahrung des Übergangs von einem substanzial gefassten Zahlenverständnis hin zu einer arithmetischen Ablösung durch die zahlunabhängige Formalisierung einer Problemstellung, die erst

dadurch zu kontextübergreifender Problemlösungskompetenz führt. Die aus inhaltlich-essentialistischer Sicht pejorative Bedeutung einer Entleerung des Bildungsbegriffs, wie sie im Impulstext kritisch referiert wird, lässt sich aus relationstheoretischer Sicht daher als ein folgenreiches Erkenntnishindernis (Bachelard 1974) identifizieren, das entscheidende relationstheoretische Einsichten verhindert. Aus den Blick gerät dabei die Produktivität einer topologischen Lagebeziehung des schwebenden Zwischen in Gestalt eines *ens minimum* (Scholastik), der Liminalität eines Übergangs (Victor Turner), von rezeptionsästhetischer *Leerstelle* (Roman Ingarden), des existenzphilosophischen *Néant* (Jean-Paul Sartre) oder des zenbudhistischen *mu* (Nishida Kitarō). Übersehen wird aus einer substanzialistischen Sicht die epistemologisch weiterführende Qualität inhaltlich noch unbestimmter Formalisierung, wie sie bereits disziplinhistorisch in der Genealogie der Bildungswissenschaft von Johann Friedrich Herbart bis John Dewey nachweisbar geworden ist (Schlüter 2013). Auch hier kann der Einsatz für eine Genealogie des erwachsenenpädagogischen Blicks noch auf ermutigende Funde hoffen. Darauf deuten bereits einige Vorarbeiten hin (Wiesing 2001; Nunold 2010; Schlüter 2013; Schäffter 2014b).

2.3 Dispositivanalyse des erwachsenenpädagogischen Blicks

Im vorangegangenen Blick durch die zweite Linse wurde Bildung von der amalgamierten Stofflichkeit purifiziert. Aufgrund der hierdurch erst möglich gewordenen ästhetischen Formalisie-

nung (Hoeschen & Schneider 2001) erhält der Prozesscharakter von Bildung eine strukturelle Sichtbarkeit, die zuvor von dem inhaltlichen Fokus überdeckt wurde. Diese Entleerung wiederum bildet die Voraussetzung dafür, dass mit der folgenden dritten Linse ein geschärfter Blick auf das Spannungsverhältnis eines nun erst sichtbar gewordenen spezifischen strukturellen Beziehungsverhältnisses gerichtet werden kann, das zwar dem jeweiligen Bildungsprozess konstitutiv zugrunde liegt, zuvor aber latent geblieben war. An diesem Punkt wird deutlich, dass das Verfahren eines *Relational Reframing* eine dezidiert ideologiekritische Strukturhermeneutik verfolgt. Hierin stimmt es weitgehend mit der aufklärenden Zielsetzung des im Impulsbeitrag vorgeschlagenen genealogischen Einsatzes überein. Beim erwachsenenpädagogischen Blick durch die dritte Linse geht es allerdings noch nicht darum, eine bereits offenliegende Beziehungsordnung des Lehrens und Lernens systematisch oder klassifikatorisch in Augenschein zu nehmen. Vielmehr tritt Bildung mit dem Blick durch die dritte Linse als ein latent gebliebenes Beziehungsverhältnis in Erscheinung. An ihm wird aus relationaler Sicht beobachtbar, zwischen welchen Relata ein Bildungsprozess in Gang gesetzt wurde oder aus sich heraus in Gang gekommen ist und wo nicht. Sichtbarkeit erlangt hierbei das zunächst noch latente Moment der Macht, insoweit es zuvor durch die inhaltliche Dimension abgeschattet und kategorial „stillgelegt“ wurde (Ebner von Eschenbach 2016). Sie gilt es nun durch die dritte Linse ideologiekritisch aufzudecken, um sie dann nachfolgend durch die vierte Linse als manifeste und formell markierte Relationsordnung im Sinne eines Beziehungsregimes systematisch zum Thema machen zu können.

Als ein maßgebliches Verfahren, latente Machtstrukturen in Bildungsverläufen aufzudecken, gilt die von Foucault entwickelte Dispositivanalyse. „Ich habe gesagt, daß das Dispositiv wesentlich strategischer Natur ist, was voraussetzt, daß es sich dabei um eine bestimmte Manipulation von Kräfteverhältnissen handelt, um ein rationelles und abgestimmtes Eingreifen in diese Kräfteverhältnisse, sei es, um sie in diese oder jene Richtung auszubauen, sei es, um sie zu blockieren oder zu stabilisieren oder auch nutzbar zu machen usw. [...] Das Dispositiv ist also immer in ein Spiel der Macht eingeschrieben, immer aber auch an eine Begrenzung oder besser gesagt: an Grenzen des Wissens gebunden, die daraus hervorgehen, es gleichwohl aber auch bedingen. Eben das ist Dispositiv: Strategien von Kräfteverhältnissen, die Typen von Wissen stützen und von diesen Typen gestützt werden“ (Foucault 1997, S. 122-123).

Überträgt man die zunächst eng an epistemologische Fragen angelehnte strukturtheoretische Kategorie des Dispositivs auf die dritte Linse einer relationalen Rekonstruktion von Bildung, so richtet sich hier der Blick auf machtvollere Bedeutungsvektoren, die den Bildungsprozess bereits implizit und unhinterfragt in eine strukturell vorbestimmte Richtung lenken und dadurch im Sinne einer basalen *enabling structure* bereits weit vor möglichen inhaltlich-thematischen Entscheidungen ins Spiel kommen. Aus topologischer Sicht lassen sich daher Dispositive als vektoriale Spannungslinien verstehen, aus denen heraus sich ein relationales Feld lebensbegleitender Bildungsprozesse überhaupt erst konstituiert und nachfolgend intern strukturiert. Das Dispositiv von empirischen Bildungsverläufen ist folglich nicht mit einem pädagogisch intendierten *hid-*

den *curriculum* zu verwechseln. Vielmehr wird in ihm erst die Kontingenz sichtbar, ob und inwieweit Bildung überhaupt etwas mit pädagogischer Einflussnahme und Strukturbildung zu tun hat. Die keineswegs selbstverständliche Verschränkung von Bildung mit pädagogischer Intentionalität entpuppt sich als ein machtvolles und folgenreiches Dispositiv, das im Sinne pädagogischer Lernzumutung wiederum Anlass zum Widerstand gegen Bildung zu werden vermag (Schäffter 2000). In den erwachsenenpädagogischen Blick kommen daher strukturelle Unterscheidungen, vor allem aber Relationierungen zwischen differenten Funktionen lebensbegleitender Bildungsprozesse in einer sich transformierenden Gesellschaft sowie die Frage, in welchen Institutionalformen und Bildungsformaten widerstreitende Funktionen machtvoll in Erscheinung treten und damit beobachtbar werden. Die dritte Linse fokussiert somit basale Dispositive der gesellschaftlichen Institutionalisierung lebensbegleitender Bildung in ihrer responsiven Resonanz auf Transformation. Entscheidend ist hierbei ein umfassendes Verständnis gesellschaftlicher Institutionalisierung, das neben funktionalen Kontexten von Bildung auch lebensweltliche Strukturierungen einbezieht, vor allem aber die intermediären Verschränkungsprozesse zwischen den „funktional didaktisierten“ und „alltagsgebundenen“ gesellschaftlichen Institutionalformen in den Blick nimmt (Schäffter 2001). Erst so wird in der dritten Linse Bildung in Gestalt eines relationalen Feldes sichtbar. Strukturanalytisch fassbar wird dies an Grenzlinien zwischen *erstens* Kontexten einer gesamtgesellschaftlichen Reproduktions- und Reflexionsfunktion lebensbegleitender Bildung; *zweitens* in Kontexten alltagsgebunden

mitlaufender Lernprozesse und funktional didaktisierter Lehr-Lern-Arrangements und *drittens* in der Kontrastierung von anbieterzentrierter Bestimmung von Bedarfslagen und dialogisch partizipativer Entwicklung lebenslagenbasierter Bildungsangebote. Dies kann hier im Einzelnen aus Platzgründen nicht genauer ausgeführt werden, findet sich jedoch in einer Reihe einzelner Texte des Autors zur Institutionsanalyse (als Überblick Schäffter 2012b).

Bezug zum Impulspapier: Das Impulspapier referiert den bisher unfruchtbar gebliebenen Widerstreit divergenter Dispositive auf Bildung in aller Ausführlichkeit. Seine Problematik erklärt sich daraus, dass sich im innerdisziplinären Diskurs offenbar noch keine übergeordnete Reflexionsebene herausbilden konnte, von der her eine Relationierung der divergenten Teildiskurse und damit ihre topologische Positionierung im Zusammenhang eines übergreifenden relationalen Feldes vermieden wurde. Erst in Form einer gemeinsamen Dispositivanalyse ließen sich die im Widerstreit befindlichen Subdiskurse produktiv, wenn notwendigerweise auch konfrontativ zueinander ins Verhältnis setzen (z. B. bei Klingovsky 2009). Zudem wird im Impulstext die auffällige Vermischung kategorial differenter Ebenen kritisch herausgearbeitet, auf denen sich das jeweilige Verständnis von Bildung bewegt und dort einer je besonderen Entwicklungslogik folgt. Erst wenn ein gegenseitiges Verständnis über die kategorialen Grundlagen von Bildung hergestellt würde, hätte ein innerdisziplinärer Widerstreit Aussicht auf gemeinsamen Erkenntnisgewinn. Verständigung über eine kategoriale Basis ist überhaupt die Voraussetzung für das Herausbilden eines gesellschaftlichen Funktionssystems ‚Bildung‘. Hierzu benötigt jedes

Funktionssystem eine rekurrent selbst-thematisierende Wissenschaft – hier also eine Erwachsenenbildungswissenschaft, die sich zum gesamten Bildungssystem als eine Mannigfaltigkeit lebensbegleitender Lernprozesse funktional ins Verhältnis zu setzen vermag (Schäffter 1997a, 2003). Eine derartige Problemstellung lässt sich auf der Ebene eines relationalen Feldes nur unzureichend fassen und verlangt daher eine weitere Linse, die ihr das entsprechende strukturelle Auflösungsvermögen bereitstellt.

2.4 Konfigurationen einer Beziehungsordnung

Innerhalb des durch die dritte Linse sichtbar gewordenen Spannungsfeldes komplementärer Dispositive strukturieren sich Konfigurationen relationaler Ordnungen heraus, die sich nun durch die Optik der vierten Linse als handlungsleitende Formationen einer institutionellen Staffe­lung unterschiedlicher Bildungsprozesse relationstheoretisch rekonstruieren und hinsichtlich dessen beobachten lassen, wie sie sich korrelativ zueinander ins Verhältnis setzen. Die Kategorie der Bildung wird dabei als Oberbegriff und ganz im Sinne von Luhmann im Sinne einer Kontingenzformel erkennbar. Sie erhält auf jeder Ebene gesellschaftlicher Institutionalisation lebensbegleitender Bildung im Erwachsenenalter eine spezifische bestimmungsbedürftige Bedeutung und bleibt dabei einer je besonderen Entwicklungslogik unterworfen, die es strukturhermeneutisch nachzuvollziehen gilt. Beides in den Blick zu nehmen und institutionstheoretisch auszudeuten, wird zur Aufgabe eines erwachsenenpädagogischen Blicks durch die Optik der vierten Linse. Sie ist zudem Voraussetzung für eine bildungspraktische Gestaltung und Steuerung¹ von Kontexten der „Ermöglichungs­didaktik“ (Arnold & Schüßler 2003).

Hinsichtlich der bildungstheoretischen Relevanz institutioneller Staffe­lung lässt sich auf eine Reihe für die Erwachsenenbildungswissenschaft einschlägiger Arbeiten zurückgreifen, die vom Autor in seinen institutionstheoretischen Arbeiten zur pädagogischen Organisation zusammenführend verarbeitet vorliegen und bisher nur unzureichend rezipiert worden sind, weil sie für den herkömmlichen substanzialistischen Blick auf Bildung nicht anschlussfähig erscheinen (Schäffter 1992). Durch die Optik einer institutionalisierten Beziehungsordnung wird die Kategorie der Bildung als Differential einer Matrix aus folgenden Planungs- und Handlungsebenen spezifizierbar. Hierbei ist von Bedeutung, dass die topologisch unterschiedene institutionelle Staffe­lung nicht notwendigerweise organisational ausgebildet zu sein braucht. Vielmehr handelt es sich bei ihnen um einen topologischen Raum, in dem sich differente Bedeutungsvektoren aus kom-

1 Der Begriff der Steuerung beschränkt sich somit aus relationstheoretischer Sicht professionell auf Kontextsteuerung im Sinne einer kybernetischen, ko-produktiv konstitutiven Herstellung und Gewährleistung lernförderlicher Kontextbedingungen durch alle Aktanten und bezieht sich nicht allein auf eine intentionale Steuerung des operativen Bildungs- und Lernprozesses selbst. Dies ist keinesfalls als eine normative Anforderung an pädagogische Handlungen zu verstehen, vielmehr als das Ergebnis einer strukturhermeneutischen Analyse jeglicher Interaktionsbeziehungen in Lehr-Lern-Kontexten, insofern sie einem relationslogischen Deutungsparadigma folgt und nicht dem „Lehr-Lernkurzschluss“ (Holzkamp 1996) auf den Leim geht.

plementären Positionierungen wechselseitig aufeinander beziehen.

In vertikaler Anordnung baut sich die Matrix analog einer Rahmenanalyse von situativen nach dem Matroschka-Prinzip rahmenden Handlungskontexten auf:

I. Didaktische Handlungsebenen

1. Situationsdidaktik
2. Lerneinheitsdidaktik
3. Veranstaltungsdidaktik
4. Programmbereichsdidaktik
5. Programmplanung
6. Bildungsmanagement einer Einrichtung

II. Pädagogische Organisation

In relationstheoretischer Deutung konstituiert sich das Pädagogische einer Bildungseinrichtung erst aus einer kontextverschränkenden Praxis heraus und das bedeutet, aus einem relationalen Zusammenspiel der unterschiedlichen Bedeutungsvektoren aller entscheidungsrelevanten didaktischen Handlungsebenen, wie sie oben stichwortartig aufgeführt sind. Die pädagogische Kontingenzformel Bildung erscheint hierbei als eine korrelative Verhältnisbestimmung, in der sich das je besondere Kontextwissen aller pädagogisch relevanten Handlungsebenen im Rahmen eines komplementär angelegten Relationsbewusstseins zum Bildungsraum einer pädagogischen Praxis als ein ‚Ereignis‘ temporal zu verschränken vermag (Harvey 1990, S. 260-327; Nishida 1999).

III. Institutionalformen

Die Kategorie der Institutionalform liegt formallogisch ‚oberhalb‘ der Organisationsdimension und bezeichnet die konzeptionelle Verknüpfung einer einrichtungs- oder aufgabenbereichsübergreifenden Programmatik. In ihr wird einerseits die gesellschaftliche Funktion

lebenslangen Lernens respezifiziert und andererseits hierbei die ko-evolutiv entwickelten, pädagogischen Praktiken auf einer mikrosozialen Ebene der Institutionalisierung präzisiert. Beides gelangt schließlich in einem besonderen pädagogischen Leistungsprofil zum Ausdruck. Das Gelingen einer gesellschaftlichen Institutionalisierung von Kontexten lebensbegleitenden Lernens setzt einen wechselseitig integrativen Strukturationsprozess voraus. Die Einsicht in diese vertikale Aussteuerung zwischen mikro- und makrosozialer Institutionalisierung bedeutet einen Paradigmenwechsel in Richtung eines dezidiert bildungstheoretischen Verständnisses von Lernorganisation.

IV. Bildungsformate

In einer Strukturanalyse von lebensbegleitendem Lernen im Erwachsenenalter wird unter einem Bildungsformat die konzeptionelle Umsetzung einer spezifischen Institutionalform von Weiterbildung in einen pädagogischen Referenzrahmen für eine adressat*innengerechte Gestaltung (Design) und für methodische Verfahren (Setting) verstanden. Institutionalformen wiederum werden aus systemtheoretischer Sicht nicht – wie vielfach üblich geworden – inhaltsbezogen (z. B. Gesundheitsbildung) oder an ihrem Rechtsträger (z. B. kommunale VHS) bestimmt. Vielmehr sind Institutionalformen der Erwachsenen- und Weiterbildung jeweils Ausdruck einer vermittelnden Position zwischen ihrem gesellschaftlichen Funktionssystem und der Ebene sozialer Organisation. Aufgrund ihrer strukturellen Einbettung in eine komplex ausdifferenzierte Gesellschaft lassen sich Institutionalformen als vorläufige Endpunkte eines Strukturwandels im Bildungssystem verstehen, die mit einem gesamtgesellschaftlich historischen Entwicklungsprozess eng verzwirrt sind.

In ihrem historischen Verlauf hat sich im Netzwerk pädagogischer Institutionalformen eine Vielfalt differenter Handlungskontexte, pädagogischer Organisationskulturen und Bedeutungskontexte des Lernens herausgebildet. So lassen sich inzwischen spezifische Bildungsformate unterscheiden, die sich in ihrem Entstehungsprozess zunehmend konzeptionell verfestigen, sich in Abgrenzung zu anderen Bedeutungszuschreibungen von Lernen auf Dauer stellen und damit weitgehend dem Denkstil ihrer historischen Epoche verpflichtet geblieben sind. In der gegenwärtigen Zeit sind Bildungsformate damit Ausdruck der Diversität unterschiedlicher Hintergrundüberzeugungen von Bildung und Lernen, die in Hinblick auf eine Gleichzeitigkeit von Ungleichzeitigkeit zu beachten ist.

Bezug zum Impulspapier: Der erwachsenenpädagogische Blick durch die vierte Linse fokussiert auf die Planungs- und Steuerungsphilosophie einer Ordnung und richtet sich dabei auf die im Impulspapier unter 2.1 referierte Problematik einer Instrumentalisierung von Bildung und einer frühmodernen, d. h. historisch überholten Steuerungsphilosophie (Klingovsky 2019, S. 14-16). Aufgrund einer im Kern gemeinsamen genealogischen Sicht auf Ordnungsbildungen im relationalen Feld differenter Bildungsprozesse besteht weitgehende Übereinstimmung mit der im Impulstext formulierten Kritik an den epistemologischen Hintergrundannahmen der gouvernementalen Steuerungsphilosophie (Schäffter 2014a). Vor dem Hintergrund einer historischen Epistemologie stellt sie gegenüber einer spätmodernen gesellschaftlichen Komplexität ein folgenreiches Erkenntnishindernis dar. Insofern erscheint die im Impulspapier bezogene Position schon fast zu milde vorgetragen. Ähnliches gilt für Instrumentalisierungen von

Bildung, insofern sie auf eine Verwechslung der gesellschaftlichen Funktion lebensbegleitender Bildungskontexte mit ihrer instrumentalisierenden Funktionalisierung durch nicht-pädagogische Funktionssysteme zurückzuführen ist. In derartigen Fällen beruht die Problematik auf einem logischen Kategorienfehler, der sich zutreffender grundlagentheoretisch austräumen ließe anstatt ihn weiterhin im Schema realistisch/idealistisch zu traktieren.

Die zugrundeliegende Spannungslage zwischen mikrosozialer Deutung von lebensbegleitenden Bildungsverläufen und ihrer gesamtgesellschaftlichen Funktion in evolutionären Transformationen als ein produktiv-innovatives ‚Zwischen‘ zu verstehen, setzt einen komplementären oder transversalen Denkstil voraus. Er lässt sich über die Lektüre von Norbert Elias' Werk zum „Prozeß der Zivilisation“ (1976) oder von Hans Peter Dreitzels Chiasmus „Das gesellschaftliche Leiden und das Leiden an der Gesellschaft“ (1988) kennenlernen und als kognitive Figur einüben. Mit dem Hinweis auf die qualitative Differenz unterschiedlicher Lagebeziehungen des ‚Zwischen‘, also auf die besondere Beziehungsqualität komplementärer korrelativer, reziproker oder kontrastiver Relationierung ist bereits der Übergang zur fünften Linse erreicht, die eben darauf ihren Fokus einstellt.

2.5 Das Räumliche eines lebensumspannenden Bildungsverständnisses – zukunfts-offene Lernwelten in einer sich planetarisch transformierenden Weltgesellschaft

Um den erwachsenenpädagogischen Blick auf die Kategorie der Bildung zu schärfen, wurden



Abbildung 2 Chiasmus - eine wechselseitige Verschränkung nichtkompatibler Komplemente

im bisherigen Argumentationsgang die relationstheoretischen Sichtweisen in Hinblick auf den strukturellen Hintergrund zunehmend erweitert und ihm damit wachsende Tiefenschärfe verliehen. Ausgehend von einem substanziell auf den Punkt gebrachten Inhalt erweiterte sich die Optik über den Fokus auf konstitutive Grenzlinien zum differenten Gegen-Stand hin zur grundlegend ausgespannten Feldstruktur, um dort die Konfigurationen pädagogisch machtvoller Disziplinarordnungen institutionstheoretisch informiert in den Blick nehmen zu können. All diese Blickweisen auf Bildung bewegten sich in ihren Ausdifferenzierungen von Knoten und Linien zunehmend komplexer Netzwerke dimensional auf der Fläche. Mit der nun aus dem optischen Instrumentarium gegriffenen fünften Linse wird der

Übergang in eine noch höhere Dimensionalität gewagt. In Anschluss an das kulturwissenschaftliche Konstrukt eines topologischen Sozialraums (Günzel 2017, S. 75-80) erfährt der erwachsenenpädagogische Blick auf Bildung seine Ausweitung hinein in komplexe Tiefen komplementär² aufeinander bezogener Bildungsräume. Ermöglicht wird dies dadurch, dass der Blick durch die nun herangezogene Linse vier weiteren Aspekten zur Sichtbarkeit verhilft:

- a. Bildung lässt sich nun strukturhermeneutisch über lineare oder feldtheoretisch-flächige Verschränkung dualer Gegenpositionen hinaus als einen sphärisch umgreifenden Sozialraum modellieren, in dem relevante Referenzen als mehrwertige Relationierungen in Erscheinung treten

² In einer *Korrelation* konstituieren sich die Relata ergänzend. Sie verschränken sich einander zu einem integralen Ganzen. Beide Relata heben ihr zuvoriges Spannungsverhältnis auf, das hierdurch in einer temporalen Vollzugsbewegung zu seinem Abschluss gelangt. In einer *Komplementarität* hingegen bringen sie nur dann wechselseitig ein aus einer Spannungslage hervorgehendes Phänomen zu seiner Erscheinung, insofern und gerade dadurch, dass sie sich auf einer kategorialen Grundlage wechselseitig ausschließen. In der temporalen Vollzugsbewegung, in der sie sich ins Verhältnis setzen (bzw. gesetzt werden), erfahren sie die ereignishaft verdichtende Verschränkung, die in Form einer transitorischen Lagebeziehung des Zwischen ‚auf Dauer gestellt‘ und erst hierdurch produktiv werden kann.

und erst hierdurch beobachtbar und lernförderlich ausgestaltbar werden.

- b. Eine sozialräumlich-topologische Rekonstruktion beruht nicht mehr allein auf der Struktur wechselseitig aufeinander bezogener oder zueinander ins Verhältnis gesetzter Netzwerk-Knoten. Darüber hinaus lässt sie auch unterschiedliche *Qualitäten der Relationierung* sichtbar werden, nämlich komplementäre, korrelative, reziproke und kontrastive Qualitäten eines Ins-Verhältnis-Setzens. Ihre relationslogische Differenz wird zur Voraussetzung für die Konstitution eines Bildungsraums. Kurz gesagt: Die Relationsordnung eines Bildungsraums wird nicht mehr von den Seiten vorgegebener Relata her bestimmt, sondern aus dem existenziellen Dazwischen-Sein einer topologischen Spannungslage heraus.
- c. Die relationale Strukturanalyse von Bildung eröffnet beim Entfalten von Sozialräumlichkeit den methodologischen Zugang zu einer immanent artikulierbaren Binnensicht. Dies allerdings nicht im Sinne eines Perspektivwechsels, sondern durch eine strukturelle Modellierung, in der der zunächst unvereinbare Gegensatz zwischen einer existenziell bedeutungsvollen Binnensicht mit einer externen Beobachter*innenperspektive produktiv zueinander in ein komplementäres Verhältnis gesetzt werden kann.
- d. Mit der Binnensicht aus der topologischen Lagebeziehung eines ‚Sich-Dazwischen-Befindens‘ wird die Beziehungsstruktur nicht mehr – wie in einem Netzwerk – von den Seiten der Relata her objektivierend im Sinne einer strukturell vorgegebenen Subjektposition fest-

gestellt. Stattdessen wird nun eine Sicht darauf frei und auch artikulierbar, in welcher Qualität einer transitorische Lebenslage für die davon existenziell Betroffenen erfahrbar wird. Die hierbei erreichte Subjektperspektive auf die eigene transitive Lebenslage lässt sich daher als das „Existenzial“ in einer spannungsreichen Lagebeziehung eines Dazwischen-Seins bezeichnen (Bense 1948). Søren Kierkegaard sieht in der Lagebeziehung des Zwischen den ‚springenden Punkt‘ menschlicher Existenz, wertet den Zwischenraum in seiner prozessualen Qualität und deutet das Differential hierdurch zudem als ‚Existenzial‘, über dem das unüberbrückbare Verhältnis relationslogisch als eine komplementäre Beziehung gedeutet werden kann. In der hier entwickelten relationslogischen Deutung lässt sich unter dem Begriff der ‚Existenz‘ somit eine Seinslage und noch genauer die transitorische Lebenslage einer Schwebesituation des im ‚Sprung‘ Befindlichen verstehen. Aufgrund einer solchen Auslegung lässt sich die methodisch reflektierte Binnensicht auf eine transitorische Lebenslage als eine zusätzliche Sichtweise betrachten, in der Bildung aus der Perspektive einer existenziell bedeutungsvollen Seinslage innerhalb eines Sozialraums gedeutet werden kann. Hiermit hätte eine strukturhermeneutische Analyse wieder Anschluss an Konzepte einer immanenten Subjektivität gefunden.

Die hier eingeführte neue Linse, mit der eine sphärisch angelegte Rekonstruktion möglich wird, kann die Komplexität struktureller Tiefenschichten zur Anschauung

bringen. Dieser „neue Blick“ (Criswell et al. 2015) besteht in der hermeneutischen Optik einer *tensegrity structure*. Aus der in ihr modellierten topologischen Lagebeziehung des Zwischen heraus werden zwei unterschiedliche Qualitäten der Relationierung erkennbar, nämlich einerseits *compressions*, eine Räumlichkeit ausfaltende komplementäre (formallogische) Relationsqualität, und andererseits *tensions*, eine reziprok den Sozialraum elastisch zusammenhaltende korrelative (affektive) Beziehungsqualität.

Das Projekt relationslogischer Theoriebildung und Modellierung komplementärer Spannungsräume von Bildung kann an dieser Stelle nicht ausdifferenziert dargestellt werden, weil dies den Rahmen einer Replik sprengen würde. So bleibt nur eine Andeutung davon, mit welchem bildungswissenschaftlichen Abenteuer es die zu tun bekommen, die sich auf eine derartige Entdeckungsreise begeben. Dennoch kann unser Berliner Forschungsnetzwerk nur herzlich dazu einladen, sich zukünftig mitlesend rezipierend oder aktiv daran mitwirkend zu beteiligen. Die Literaturverweise sollen hierfür entsprechende Zugänge erleichtern.

Die Tensegrity-Modellierung von Bildungsräumen

Bei dem derzeit noch ungewohnten Begriff „tensegrity“ (einführend Motro 2003; Scarr 2014; Heartney 2009; Fuller 1965, 1969, 1979) handelt es sich um eine englischsprachige Wortschöpfung, in der die chiasmische Verschränkungsstruktur komplementärer Gegensätzlichkeit auch sprachlich zum Ausdruck gelangt. Inhaltlich bezeichnet das Kunstwort komplementäre Wechselwirkun-

gen zwischen einer fixierten Zugspannung (*tense*) einerseits und einer andererseits korrelativ hervorgerufenen Kohäsion zwischen den Elementen (*integrity*). Ihre topologisch funktional verschränkte Architektur wird mit dem Neologismus *tensegrity structure* bezeichnet. Als deutschsprachige Übersetzungsangebote finden sich gegenwärtig u. a. als Substantiv ‚Tensegrität‘ und als Adjektiv ‚tensegral‘. Das in sich gespannte, selbsttragende Konstrukt eines *tensegrity system* traf nach seiner Erfindung bzw. Entdeckung durch Richard Buckminster Fuller (1965, 1969; Chu & Trujillo 2009) und Kenneth Snelson (Heartney 2009) auf lebhaftes Resonanz in künstlerischen Bereichen und nachfolgend in innovativen Anwendungen vorwiegend in der Leichtbauweise von Turmkonstruktionen, Gerüsten und selbsttragenden und somit ästhetisch eleganten Dachkonstruktionen. Darüber hinaus findet es inzwischen aber auch zunehmende Beachtung in der biologisch organischen Grundlagenforschung, aber auch in der osteopathischen Therapie. Unter der Bezeichnung der „Biotensegrity“ (Scarr 2014) erschließt sich hier eine neuartige Sicht auf innerorganische Bewegungszusammenhänge, mit der sich diese aus einer immanent schwebenden Struktur und damit relationslogisch aus einer topologischen Lagebeziehung des Zwischen von selbsttragenden Subsystemen in ihren tensegren Kräften (*forces*) sichtbar und beeinflussbar werden lassen (Heartney 2009). Beispiele hierfür sind der Schulter- und Beckenbereich oder der Fötus im Uterus sowie in der Zellforschung. Mit dieser neuartigen Sicht auch auf biotische Zusammenhänge in der Zell-

forschung und einem komplexen Zugang auf die Elastizität innerorganischer Bewegungsabläufe ist nicht auszuschließen, dass mit der *tensegrity structure* ein grundlagentheoretisch weitreichendes Lebensprinzip erkennbar wurde, das sich zukünftig transdisziplinär als strukturhermeneutischer Ansatz in sehr unterschiedlichen Forschungsbereichen überall dort bewähren könnte, wo man es mit der Komplexität dynamisch verschränkter Interferenzen zu tun bekommt und wo hinsichtlich geeigneter Modellierungen auf strukturell hohem Formalisierungsgrad geforscht wird. Dies gilt nicht nur für naturwissenschaftliche und technologische Entdeckungen, sondern fand, wenn auch bisher kaum rezipiert, bereits 1984 von Anthony Judge in der Organisationstheorie erste Anwendung (*www.laetusinpraesens.org*). So steht auch in Kontexten der empirischen Bildungsforschung die Rezeption einer Tensegrity-Modellierung ins Haus, von der sich innovative Entwicklungen in der kultur- und bildungswissenschaftlichen Forschung erwarten lassen (Schicke, Schäffter & Hartmann 2018; Schäffter 2019). Entscheidende Voraussetzung hierfür ist allerdings ein paradigmatischer Wandel hin zu einem relationstheoretischen Denkstil auf einem ungewohnt hohen Grad formaler Abstraktion.

Die im Durchgang der fünf Linsen erreichte sphärische Sicht auf Bildung lässt sich abschließend in folgender knappen Formel zusammenfassen: In einem erwachsenepädagogischen Blick durch eine topologische Linse tritt Bildung ereignishaft als das Existenzial in einer spannungsreichen Lagebeziehung des Dazwischen-Seins produktiv in Erscheinung. Eine derartig verdichtete

Formel gilt es am konkreten empirischen Fall kontextbezogen zu spezifizieren. Sie bietet einer zukünftigen Erwachsenenbildungswissenschaft aufgrund ihrer formalen Abstraktion strukturelle Anschlussmöglichkeiten an transdisziplinäre Forschungsansätze. Diese programmatische Entwicklungsperspektive wird abschließend verdeutlicht.

3. Ausblick: Zur Transdisziplinarität einer Erwachsenenbildungswissenschaft

An Stephan Günzels (2017) kulturwissenschaftlicher Rezeption von Henri Lefebvres „La production de l'espace“ lässt sich exemplarisch verdeutlichen, dass seine Kategorie der Raumpraxis als topologische Lagebeziehung des Zwischen verstanden werden kann. Im Deutungszusammenhang eines *Relational Reframing* lässt sich seine Konzeptualisierung von Bildungsraum folglich rekonstruieren als eine partizipative (Deneke et al. 2016) „time-space compression“ (Harvey 1990, S. 260) zwischen einer gesellschaftlichen Planungsdomäne und einer ihr komplementär gegenüber befindlichen Lebenswelt von Nutzer*innen. Das – beide Seiten verschränkende – ‚Zwischen‘ wird somit aus relationstheoretischer Sicht als eine alltagsbasierte Raumpraxis identifizierbar, deren latentes Beziehungsregime in Anschluss an Lefebvre als ein zutiefst politisches Handeln verstanden, das – sobald es sichtbar wird – lernförmig ausgestaltet werden kann. Im Kontext einer topologischen Aufklärung latenter Strukturlogik bietet dies den bildungstheoretischen Ermöglichungsraum, um das qualitativ gefasste Zwischen zukünftig strategisch zu berücksichtigen. Über das

Relational Reframing eines bisher verdinglichten Verständnisses von Raum hinaus wird an der Re-Interpretation von Lefebvres „Produktion des Raums“ (2018) als ein Chiasmus aber auch erkennbar, dass sein praxeologisches Wissenschaftsverständnis bereits die gegenwärtigen Bemühungen in Richtung auf Transdisziplinarität ein gutes Stück weit vorwegnahm oder ihnen zumindest ein wenig den Weg bahnte. Diese Potenzialität jedoch wurde allerdings historisch erst dann aktualisierbar, als die wissenschaftstheoretischen Entwicklungen soweit gediehen waren, dass Lefebvre überhaupt in seiner hoch komplexen, transdisziplinär angelegten Forschungspraxis verstanden wurde. Lefebvre wird erst aus heutiger Sicht als ein exemplarisches *role model* für paradigmatischen Wandel in den Kultur- und Sozialwissenschaften einer spätmodernen Transformationsgesellschaft erkennbar (Schmid 2008, 2010). Das aber verweist darauf, dass jede Forschungswende ein integraler Bestandteil ihrer historisch-gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und damit zugleich ihres wissenschaftlichen Forschungsgegenstands ist, der aufgrund seiner selbstthematisierenden Forschungspraxis reflexiv wird und sich dabei unvermeidlich verändert. Die hier im Sinne eines Deutungsangebots formulierte These der Transdisziplinarität von Lefebvres Forschungen motiviert sich primär daraus, dass sich Erwachsenenbildungsforschung ebenfalls in einer wissenschaftspolitisch transitorischen Lage zu befinden scheint und daher ein *role model* für einen *paradigm change* gut gebrauchen kann. Disziplinär gesehen gibt es deutliche Anzeichen für einen bevorstehenden Übergang zu relationalem Denken. Sie lassen sich in der Regel auf die Notwendigkeit einer Verschränkung der Reproduktionsfunktion mit der Reflexionsfunk-

tion hin zum Chiasmus einer interreferenziellen Konfluenz aller lebensbegleitenden Bildungsprozesse zu einem gesellschaftlichen Gesamtbildungssystem deuten. Einer derartigen ‚Great Transformation‘ wird die kleine Form des gegenwärtigen Erziehungssystems aufgrund der Beschränkung auf die gesellschaftliche Reproduktionsfunktion für die jeweils nachwachsende Generation nicht mehr gerecht. Deutliche Indikatoren für die gegenwärtige Krise im Eintritt in eine umfassende und sicher mehrere Generationen beschäftigende Übergangszeit werden an der Schwierigkeit erkennbar, dass Prozesse lebensbegleitender Bildung weiterhin im herkömmlichen pädagogischen Modus der Belehrung und bevormundenden Instruktion in Verbindung mit längst überholten Steuerungsmodellen eines ‚Erziehungssystems‘ gedacht und organisatorisch operational umgesetzt werden. In Konfrontation pädagogischer Leitprinzipien und didaktischer Planungsverfahren stößt ein relationstheoretisches Reframing wiederholt auf einen berufsständisch tradierten und professionspolitisch eingefrorenen lehrer- bzw. anbieterzentrierten Denkstil, der eine Reformulierung hin zu einem sich beidseitig aussteuernden Beziehungsgefüge von vornherein ausschließt. Kurt Lewin sah hier die Notwendigkeit zu einer Phase des „Unfreezing“ (1963). Wir bezeichnen dies – als Kinder unserer Zeit – als das befreiende Erschließen einer Kontingenzzperspektive auf eine historisch obsolet gewordene *taken-for-granted-structure*. Der Bedarf an einer nachholenden Modernisierung des Erziehungs- und Ausbildungssystems und an seiner funktionalen Verschränkung mit den sich plural ausfächernden Prozessen lebensbegleitender Bildung hin zu einem gesellschaftlich vernetzten Gesamtbildungssystem

ist unübersehbar geworden. Am Horizont der kommenden Generationen erscheint sie gewissermaßen als *counter culture* gegen ökonomistische Engführungen. Als eine zunehmend realistische Entwicklungsperspektive konkretisiert sich gegenwärtig das Szenario eines transnationalen Gesamtbildungssystems, das die zivilgesellschaftlichen Kräfte in die Lage versetzt, sich gegenüber europaweiten, wenn nicht sogar planetarischen Transformationsprozessen auf einer transnationalen Ebene zu öffnen und es proaktiv mitzugestalten.

Vor einem derartigen Zukunftsbild erscheint der gegenwärtige Entwicklungsstand auf der Ebene des Wissenschaftssystems im Selbstanspruch in ganz besonderer Weise medioker und in politischer Hinsicht ernüchternd rückständig. Nicht zufällig führt die hierfür als zuständig erklärte Disziplin noch immer die Bezeichnung *Erziehungs-Wissenschaft*, und dies, obwohl es erklärtermaßen um die bildungspolitische Programmatik eines *lifelong and lifewide learning for all* gehen sollte. Offensichtlich steht eine längst überfällige Transformation in eine Bildungs-Wissenschaft bereits in naher Zukunft bevor und zwar in einem „transdisziplinären“ Verständnis, das responsiv auf transitorische Lebenslagen nachhaltige Bildungsräume zu erschließen vermag (Jahn 2005). Jürgen Mittelstraß zufolge wäre „die transdisziplinäre Zukunft der Wissenschaft [...] in diesem Sinne auch die Zukunft unserer Lebenswelt“ (Mittelstraß 1998, S. 48). Eine transdisziplinär verfasste Bildungswissenschaft erklärt sich daraufhin der Gesamtheit aller lebensbegleitender Bildungs- und Lernprozesse gegenüber für zuständig und führt hierfür Kompetenz aus allen hierfür relevanten gesellschaftlichen Wissensdomänen zusammen. Hierzu muss sie sich al-

lerdings der Eierschalen überholten schulisch unterrichtlichen Denkens entledigen. Mit dem Paradigmenwechsel eines *Relational Reframing* verbindet sich daher in der hier präsentierten Denkfigur relationslogischer Theorieentwicklung nicht zufälligerweise eine bildungs- und wissenschaftspolitische Programmatik von hoher Normativität und politischer Brisanz, so wie das übrigens für alle Ansätze zur Transdisziplinarität gilt und dort auch artikuliert wird (Jahn 2005, 2008). Es wird daher für eine Wissenschaft lebensbegleitender Bildung erforderlich sein, Anschluss zu finden an die internationalen Diskurse zu einer Transformation der Wissenschaft, in der das komplementäre Verhältnis zwischen dem Wissenschaftssystem und seinen gesellschaftlichen Umwelten einen tiefgreifenden Strukturwandel erfahren wird (Hirsch Hadorn et al. 2006). Struktur analog gilt dies dann auch für Erwachsenenbildungswissenschaft in ihrem Verhältnis zur gesellschaftlichen Transformation (Schäffter 2001; Kraus 2015). Als ‚Auge im Zyklon‘ eines derartig turbulenten Verhältnisses steht dann die Kategorie der Bildung im Sinne einer selbst-thematisierenden Kontingenzformel eines sich permanent selbst prozessierenden Übergangs.

Literatur

- Arnold, R. & Schüßler, I. (Hrsg.) (2003). *Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bateson, G. (2000). *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Bachelard, G. (1974). *Epistemologie. Ausgewählte Texte*. Frankfurt/Main: Ullstein.
- Baecker, D. (2003). *Die kommende Gesellschaft. Perspektiven der Technokultur*. Berlin: Merve.
- Bollenbeck, G. (1996). *Bildung und Kultur: Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bense, M. (1948). *Hegel und Kierkegaard. Eine prinzipielle Untersuchung*. Köln et al.: Stufen-Verlag.
- Cassirer, E. (1994). *Substanzbegriff und Funktionsbegriff*. Untersuchungen über die Grundlagen der Erkenntnis Kritik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Chimisso, C. (2001). *Gaston Bachelard: Critic of Science and the Imagination*. London et al.: Routledge.
- Chu, H.-Ch. & Trujillo, R. G. (Hrsg.) (2009). *New Visions on R. Buckminster Fuller*. Stanford: Stanford University Press.
- Criswell, B. A., Calanda, B., Brandley-Dias, L. & Puvirah, A. (2015). A new lense for supporting and studying science teacher reflections: situating the self in the [activity] system. *Cultural Studies of Science Education*, 10 (4), 891-919.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1993). *Tausend Plateaus: Kapitalismus und Schizophrenie*. Berlin: Merve.
- Denecke, M., Ganzert, A., Otto, I., Stock, R. (Hrsg.) (2016). *ReClaiming Participation. Technology – Mediation – Collectivity*. Bielefeld: transcript.
- DA = Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1960). *Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung*. Stuttgart: Klett.
- Dreizel, H. P. (1988). *Die gesellschaftlichen Leiden und das Leiden an der Gesellschaft. Eine Pathologie des Alltagslebens*. München: dtv wissenschaft.
- Ebner von Eschenbach, M. (2016). „Was ist Migration?“ Risiken eines essentialistischen Migrationsbegriffs in der Erwachsenenbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung-Report*. doi: 10.1007/s40955-016-0050-4.
- Ebner von Eschenbach, M. (2019). *Relational Reframe. Einsatz einer relationalen Perspektive auf Migration in der Erwachsenenbildungsforschung*. Weilerswist: Velbrück.
- Elias, N. (1991). *Die Gesellschaft der Individuen*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Elias, N. (1976). *Über den Prozeß der Zivilisation: Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen* (Bd. 1 Wandlungen des Verhaltens in den weltlichen Oberschichten des Abendlandes; Bd. 2 Wandlungen der Gesellschaft: Entwurf zu einer Theorie der Zivilisation). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1997). *Dispositive der Macht*. Berlin: Merve.
- Fuller, R. B. (1965). Conceptuality of Fundamentally Structures. In G. Kepes (Hrsg.), *Structure in Art and in Science* (S. 66-88). New York: Braziller.
- Fuller, R. B. (1969). *Utopia or Oblivion: The Prospects for Humanity*. London: Bantam Books.
- Fuller, R. B. (1979). *Synergetics 2. Further Explorations in the Geometry of Thinking*. London und New York: MacMillan.
- Gessmann, M. (2012). *Die Zukunft der Hermeneutik*. München: Fink.
- Günzel, S. (2017). *Raum. Eine kulturwissenschaftliche Einführung*. Bielefeld: transcript.
- Hamburger, E. (2015). *Kommunikation und Erkenntnis: Grundzüge einer transdisziplinären Kontextualisierung*. Freiburg: Alber.

- Harvey, D. (1990). *The Condition of Postmodernity. An Inquiry into the Origins of Cultural Change*. Cambridge und Oxford (UK): Blackwell.
- Heartney, E. (2009). *Kenneth Snelson – Forces made visible*. Lenox: Hard Press Editions.
- Hirsch Hadorn, G., Hoffmann-Riem, H., Biber-Klemm, S., Grossenbacher-Mansuy, W., Joye, D., Pohl, C., Wiesmann, U. & Zemp, E. (Hrsg.) (2008). *Handbook of Transdisciplinary Research*. Dordrecht: Springer.
- Hirsch Hadorn, G. & Pohl, C. (2006). *Gestaltungsprinzipien für die Transdisziplinäre Forschung – ein Beitrag des td-net*. München: oekom.
- Hörl, E. (2011a). Die technologische Bedingung. Zur Einführung. In E. Hörl (Hrsg.). *Die technologische Bedingung. Beiträge zur Beschreibung der technischen Welt* (S. 7-53). Berlin: Suhrkamp.
- Hörl, E. (Hrsg.) (2011b). *Die technologische Bedingung. Beiträge zur Beschreibung der technischen Welt*. Berlin: Suhrkamp.
- Hörl, E. (2016). Die Ökologisierung des Denkens. *Zeitschrift für Medienwissenschaft*, 14 (1), 33-45.
- Hörning, K. H. & Reutter, J. (Hrsg.) (2004). *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis*. Bielefeld: transcript.
- Hoeschen, A. & Schneider, L. (Hrsg.) (2001). *Herbarts Kultursystem. Perspektiven der Transdisziplinarität im 19. Jahrhundert*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Holzkamp, K. (1996). *Wider den Lehr-Lern-Kurzschluß. Interview zum Thema „Lernen“*. In R. Arnold (Hrsg.), *Lebendiges Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Irrgang, D. (2017). *Vom Umkehren der Bedeutungsvektoren. Prototypen des technischen Bildes bei Vilém Flusser*. Köln: W. König.
- Jahn, T. (2005). *Soziale Ökologie, kognitive Integration und Transdisziplinarität. Technikfolgenabschätzung – Theorie und Praxis*, 14 (2), 32–38.
- Jahn, T. (2008). Transdisziplinarität in der Forschungspraxis. In M. Bergmann & E. Schramm (Hrsg.), *Transdisziplinäre Forschung. Integrative Forschungsprozesse verstehen und bewerten* (S. 21-37). Frankfurt am Main et al.: Campus.
- Klingovsky, U. (2009). *Schöne Neue Lernkultur. Transformationen der Macht in der Weiterbildung. Eine gouvernementalitäts-theoretische Analyse*. Bielefeld: transcript.
- Klingovsky, U. (2019). Einsätze für eine Genealogie des erwachsenenpädagogischen Blicks. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 2(1), 5-22.
- Koselleck, R. (1979). Begriffsgeschichte und Sozialgeschichte. In R. Koselleck (Hrsg.), *Historische Semantik und Begriffsgeschichte. Sprache und Geschichte* (S. 19-36). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Koselleck, R. (2004). Einleitung. In O. Brunner, W. Conze & R. Koselleck (Hrsg.), *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland* (S. XIII-XXVII). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Kraus, T. (2015). Design in gesellschaftlichen Transformationsprozessen. Handlungsmöglichkeiten des Designs in transdisziplinären Projekten zur Förderung einer sozialökologischen Gesellschaftstransformation. Verfügbar unter https://www.researchgate.net/publication/320861129_Design_in_

- gesellschaftlichen Transformationsprozessen Handlungsmöglichkeiten des Designs in transdisziplinären Projekten zur Förderung einer sozialökologischen Gesellschaftstransformation [21.05.2019].
- Lefebvre, H. (2018). *Die Produktion des Raums: The Production of Space*. Leipzig: Spector Books.
- Leonard, J. (2004). Grundbegriffe und Sattelzeiten – Languages and Discourses. Europäische und anglo-amerikanische Deutungen des Verhältnisses von Sprache und Geschichte. In R. Habermas (Hrsg.), *Interkultureller Transfer und nationaler Eigensinn: Europäische und anglo-amerikanische Positionen der Kulturwissenschaften* (S. 71-86). Göttingen: Wallstein.
- Lewin, K. (1963). *Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Ausgewählte theoretische Schriften* (hrsg. von D. Cartwright, A. Lang & W. Lohr) (S. 223-270). Bern et al.: Huber.
- Luhmann, N. (1980). *Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. Bd. 1*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. 2 Bde. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Luhmann, Niklas (2008): *Ideenevolution. Beiträge zur Wissenssoziologie*. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Merleau-Ponty, M. (2004). *Das Sichtbare und das Unsichtbare. Gefolgt von Arbeitsnotizen*. München: Fink.
- Meyer, H. G. (1971). Begriffsgeschichte. In J. Ritter (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. 1 A-C* (S. 787-807). Darmstadt: Schwabe Verlag.
- Mittelstraß, J. (1998). *Die Häuser des Wissens. Wissenschaftstheoretische Studien*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Motro, R. (2003). *Tensegrity: Structural Systems for the Future*. London et al.: Kogan Page Science.
- Nishida, K. (1999). *Logik des Ortes. Der Anfang der modernen Philosophie in Japan*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Nowotny, H. (1999). *Es ist so. Es könnte auch anders sein. Über das veränderte Verhältnis von Wissenschaft und Gesellschaft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Nunold, B. (2010). Topologie des S(ch)eins als ästhetisches Weltverhältnis. In A. Schotte (Hrsg.), *Herbarts Ästhetik. Studien zu Herbarts Charakterbildung* (S. 141-170). Jena: edition paideia.
- Pfiffner, M. (2001). *Team Syntegrity – der kybernetische Weg zur Willensbildung in Organisationen. Komplexität beherrschen, Vernetzung nutzen, Commitment schaffen*. St. Gallen: Malik Management.
- Reckwitz, A. (2004). Die Kontingenzzperspektive der „Kultur“. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In F. Jaeger & J. Rüsen (Hrsg.), *Handbuch der Kulturwissenschaften, Band 3: Themen und Tendenzen* (S. 1-20). Stuttgart und Weimar: Metzler.
- Rheinberger, H.-J. (1978). Entwicklung als „Prozess ohne Subjekt“. In W. R. Beyer (Hrsg.), *Hegel-Jahrbuch 1976* (S. 268-276). Köln: Pahl-Rugenstein.
- Rheinberger, H.-J. (2007). *Historische Epistemologie zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Richter, H.-E. (1970). *Patient Familie: Entstehung, Struktur und Therapie von Konflikten in Ehe und Familie*. Berlin: rowolth.

- Scarr, G. (2014). *Biotensegrity. The structural Basis of Life*. Fountainhall Scotland: Hand-spring Publishing.
- Schaaf, J. J. (1965). Beziehung und Idee. Eine platonische Besinnung. In K. Flasch (Hrsg.), *Parusia. Studien zur Philosophie Platons und zur Problemgeschichte des Platonismus. Festgabe für Johannes Hirschberger* (S. 3-20). Frankfurt/Main: Minerva.
- Schäffter, O. (1992). *Arbeiten zu einer erwachsenenpädagogischen Organisations-theorie. Ein werkbiographischer Bericht*. Frankfurt/Main: Pädagogische Arbeitsstelle Deutscher Volkshochschulverband.
- Schäffter, O. (1997a). Reflexive Wissenschaft: die Praxis des Kontextwechsels. Zur intermediären Funktion von Weiterbildungsforschung. *Report. Literatur- und Forschung-report Weiterbildung*, 20 (40), 33-47.
- Schäffter, O. (1997b). Irritation als Lernanlaß. Bildung zwischen Helfen, Heilen und Lehren. In H.-H. Krüger & J.-H. Olbertz (Hrsg.), *Bildung zwischen Markt und Staat* (S. 691-708). Opladen: Leske und Budrich.
- Schäffter, O. (2000). Lernzumutungen. Die didaktische Konstruktion von Lernstörungen. *DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 7 (2), 20-22.
- Schäffter, O. (2001). *Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Schäffter, O. (2003). Die Reflexionsfunktion der Erwachsenenbildung in der Transformationsgesellschaft. Institutionstheoretische Überlegungen zur Begründung von Ermöglichungsdidaktik. In R. Arnold & I. Schüßler (Hrsg.), *Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen* (S. 48-62). Baltmannsweiler: Schneider.
- Schäffter, O. (2012a). Lernen in Übergangszeiten. Zur Zukunftsorientierung von Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. In S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Zeit und Bildung. Annäherungen an eine zeittheoretische Grundlegung* (S. 113-156). Münster et al.: Waxmann.
- Schäffter, O. (2012b). Allgemeinbildung im Umbruch. Lebenslanges Lernen und Katholische Erwachsenenbildung. In H. Ziegler & R. Bergold (Hrsg.), *Neue Vermessungen: Katholische Erwachsenenbildung heute im Spannungsfeld von Kirche und Gesellschaft* (S. 115-142). Blieskastel: Krüger Druck + Verlag GmbH & Co. KG.
- Schäffter, O. (2013). Die Kategorie des ‚Angleichungshandelns‘ bei Wiltrud Gieseke. Eine relationale Sicht auf die empirische Rekonstruktion von ‚Programmplanungs-handeln‘. In B. Käßlinger, S. Robak & S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Engagement für die Erwachsenenbildung. Ethische Bezugnahmen und demokratische Verantwortung* (S. 223-236). Wiesbaden: Springer VS Verlag.
- Schäffter, O. (2014a). Bildungsformate im gesellschaftlichen Strukturwandel. In H. von Felden, O. Schäffter & H. Schicke (Hrsg.), *Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen* (S. 111-136). Wiesbaden: Springer VS Verlag.
- Schäffter, O. (2014b). *Die Kategorie der Relation – der paradigmatische Kern und einzelwissenschaftliche Anwendungsfelder. Working paper*. Verfügbar unter https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/ebwb/team-alt/schaeffter/katrel_16_1 [25.02.2019].

- Schäffter, O. (2019). Transitionsanalyse – komplementäres Denken in Übergängen. Die Entwicklung eines Designs zur Reflexion auf transitorische Lebenslagen. Lebensbegleitende Bildung in einer sich globalisierenden Transformationsgesellschaft. In K. Obermeyer & H. Pühl (Hrsg.), *Übergänge in Beruf und Organisation. Umgang mit Ungewissheit in Supervision, Coaching und Mediation*. Berlin: Psychosozial Verlag.
- Schicke, H., Schäffter, O. & Hartmann, T. (2018). Biografische Übergangszeiten – Ermöglichungsraum für Bildung. Eckpunkte einer pädagogischen Konzeption der Zielgruppenentwicklung zur Professionalisierung von Programmplanung und Angebotsentwicklung. *EB Erwachsenenbildung. Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis*, 64 (3), 112-115.
- Schlüter, S. (2013). *Wechselwirkung und Erziehung von Johann Friedrich Herbart bis John Dewey*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schmid, C. (2008). Henri Lefebvre's theory of the production of space: towards a three-dimensional dialectic. In K. Gounewardena, S. Kipfer, R. Milgram & C. Schmid (Hrsg.), *Space, Difference, Everyday Life. Reading Henri Lefebvre* (S. 27-45). New York et al.: Routledge.
- Schmid, C. (2010). *Stadt, Raum und Gesellschaft. Henri Lefebvre und die Theorie der Produktion des Raums*. München: Franz Steiner.
- Schwanitz, D. (2002). *Bildung – Alles, was man wissen muss*. Hamburg: Goldmann.
- Simondon, G. (2012). *Die Existenzweise technischer Objekte*. Zürich: diaphanes.
- Skelton, R. & Longman, A. (2014). Growth Capable Tensegrity Structures as an Enabler of Space Colonization. *AIAA SPACE 2014 Conference and Exposition*. doi: 10.2514/6.2014-4370.
- Thrift, N. (2004). Movement space: The Changing Domain of Thinking Resulting from the Development of New Kinds of Social Awareness. *Economy and Society*, 33 (4), 582-604.
- Tuunainen, J. (2002). Constructing Objects and Transforming Experimental Systems. *Perspectives on Science*, 9 (1), 78-105.
- Wichmann, H. (1995). *Genealogie bei Nietzsche. Zur Logik des Genetischen bei Nietzsche*. Verfügbar unter http://www.imagomat.de/writings/Genealogie_bei_Nietzsche.pdf [25.02.2019].
- Wiesing, L. (2001). Formale Ästhetik nach Herbart und Zimmermann. In A. Hoeschen & L. Schneider (Hrsg.), *Herbarts Kultursystem. Perspektiven der Transdisziplinarität im 19. Jahrhundert* (S. 283-296). Würzburg: Königshausen & Neumann.

Ortfried Schäffter, Prof. em. Dr., Humboldt-Universität zu Berlin. Forschungsschwerpunkte: Theorie der Weiterbildung, Gesellschaftliche und globale Institutionalisierung lebensbegleitender Bildung im Erwachsenenalter, Relationslogische Rekonzeptualisierung pädagogischer Grundbegriffe und Tatbestände, Theorieentwicklung als gesellschaftspolitische Erkenntnisproduktion.

✉ ortfried.schaeffter@googlemail.com

Diszipliniert und disziplinierend? Anschlüsse an die Debatte um das Selbstverständnis der Erwachsenen- bildungswissenschaft

Hannah Rosenberg

(Debatte 2018 · Jg. 1 ·
H. 1 · 15-29 · <https://doi.org/10.3224/debatte.v1i1.03>)

Zusammenfassung

Ausgehend von der Beobachtung einer anhaltenden Sorge um die Autonomie und Identität der Erwachsenenbildungswissenschaft stellt der vorliegende Beitrag Anlage und zentrale Ergebnisse einer diskursanalytischen Studie zum Selbstverständnis der wissenschaftlichen Disziplin Erwachsenenbildung (Rosenberg 2015) vor und diskutiert daran anknüpfend die Frage der künftigen Ausrichtung und Positionierung der Erwachsenenbildungswissenschaft im Spannungsfeld von Wissenschaft, Praxis und Politik.

Erwachsenenbildungswissenschaft · disziplinäres Selbstverständnis · Identität · Wissenschaftsforschung · Diskursforschung

abstract

Starting from the observation of continuing concerns about the autonomy and identity of adult education as an academic discipline, the article presents a discourse-analytical oriented study on the scientific self-conception of adult education (Rosenberg 2015). On that basis the article debates the future direction and positioning of adult education within the spheres of science, practice and politics.

adult education as an academic discipline · disciplinary self-conception · identity · science studies · discourse studies

Disziplinäre Unbestimmtheit - Anregungen für eine veränderte Perspektive auf das Konstitutions- dilemma der Erwachsenenbildung als wissenschaftliche Disziplin

Andreas Seiverth

Zusammenfassung

Im Sinne einer intellektuellen Selbstaufklärung wäre die Emanzipation von der Erziehungswissenschaft der erste und wichtigste Schritt zur Konstituierung der Erwachsenenbildung als eine wissenschaftsautonome gesellschaftliche Reflexionswissenschaft, die eine orientierende Funktion für Praktiken der kulturellen und politischen Erneuerung wahrnehmen könnte. Diese ‚andere Geschichte der Erwachsenenbildung‘ eröffnet eine Perspektive für den Umgang mit ihrer disziplinären Unbestimmtheit.

Bildung · Erwachsenenbildungswissenschaft ·
Konstitutionsdilemma · Heydorn

abstract

In terms of intellectual self-enlightenment, the emancipation from educational science would be the first and most important step towards the constitution of adult education as a scientifically autonomous social science of reflection which would be able to assume an orientating function for the practice of cultural and political renewal. This “other history of adult education” opens up a perspective for dealing with its disciplinary vagueness.

*Für Joachim Twisselmann,
in Freundschaft und
Dankbarkeit*

*education · adult education science · constitutional dilemma ·
Heydorn*

Disziplinäre Unbestimmtheit - Anregungen für eine veränderte Perspektive auf das Konstitutionsdilemma der Erwachsenenbildung als wissenschaftliche Disziplin

Andreas Seiverth

Die Beiträge von Hannah Rosenberg und Christine Zeuner in der ersten Ausgabe der *Debatte* behandeln ein disziplintheoretisches Problem der Erwachsenenbildung, das sie aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Perspektiven angehen. Dieses Problem bezeichne ich als ‚Gegenstands- und Selbstverständnis-Ungewissheit‘ der Erwachsenenbildung als eine eigenständige akademische Wissenschaftsdisziplin. Zeichnet der Beitrag von Rosenberg (2018) mit diskursanalytischen Mitteln die Disziplin-geschichte seit der akademischen Etablierung durch Lehrstühle für Erwachsenenbildung nach, beschreibt derjenige von Zeuner (2018) die heterogene Vielfalt der historischen Selbsterforschung der Erwachsenenbildung. Trotz der methodischen Unterschiede ihrer Forschungs- und Argumentationspraxis kommen die Resümees der Beiträge darin überein, dass die disziplintheoretische Unbestimmtheit und Ungewissheit der Erwachsenenbildungswissenschaft erhebliche Auswirkungen im Hinblick auf ihre wissenschaftstheoretisch begründete Autonomie und disziplinäre Identität hat und deshalb im Interesse ihrer akademisch-disziplinären Selbststabilisierung sowie wissenschaftlichen und öffentlichen Anerkennung überwunden werden müsste.

Mit meinen folgenden Überlegungen möchte ich an die appellativen Bemerkungen anknüpfen, mit denen die Autorinnen ihre Beiträge

abschließen: Rosenberg hielte es für „angebracht, sich mehr auf die inhaltliche Diskussion ihres Gegenstandsbereichs als auf die Zurschaustellung ihrer Selbstzweifel einerseits und ihrer Relevanz und Förderungswürdigkeit andererseits zu fokussieren“ (Rosenberg 2018, S. 26). Und für Zeuner täte es Not, eine „eigenständige historische Kompetenz“ (Zeuner 2018, S. 40) der Erwachsenenbildung zu entwickeln, die „ihre Akteur*innen in Wissenschaft und Praxis, im Rahmen von Forschung und Lehre und bei der Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses dabei unterstützen [könnte], ihr professionelles Selbstverständnis vor dem Hintergrund historischer Erfahrungen und Erkenntnisse zu schärfen“ (Zeuner 2018, S. 41).

1. Im Windschatten der Erziehungswissenschaft - Anmerkungen zur Institutionalisierung der Erwachsenenbildung als Wissenschaft

Ausgangspunkt für meine Argumentation ist zunächst der Hinweis auf den Zeitpunkt und die Tatsache der akademischen Institutionalisierung der Erwachsenenbildung als Wissenschaft, die von Rosenberg im Theoriehorizont Michel Foucaults als „Disziplinierung“ interpretiert wird, wenn sie schreibt, dass „die disziplinäre Zuordnung der Erwachsenenbildung zur Erziehungswissenschaft in den 1970er Jahren als eine disziplinierende Maßnahme betrachtet werden [kann], die nicht nur Ordnung in das anfängliche Chaos gebracht hat, sondern auch zu nicht unerheblichen Ausgrenzungen geführt hat“ (Rosenberg 2018, S. 26). In dieser Interpre-

tation wird die empirische Feststellung der Etablierung der Erwachsenenbildung als eine akademische Disziplin mit einer impliziten Aufgabenstellung verknüpft, die insofern erfüllt worden sei, als dass ‚Ordnung in ein anfängliches Chaos gebracht¹ worden ist, diese Leistung jedoch nur um den Preis von ‚Ausgrenzungen‘ möglich gewesen sei.

Einen der Gründe dafür, dass die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung wiederholt „Anstrengungen der Selbstdisziplinierung“ (Rosenberg 2018, S. 16) unternommen habe, sieht Rosenberg mit Rückgriff auf eine Selbstauskunft des ersten Lehrstuhlinhabers für Erwachsenenbildung, Horst Siebert, in der Tatsache, „dass die Etablierung der wissenschaftlichen Disziplin Erwachsenenbildung ‚weniger das Ergebnis einer wissenschaftsinternen Differenzierung und Spezialisierung [war, H. R.], wie es für andere Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft, z. B. Geschichte der Pädagogik, Bildungsforschung, vergleichende Erziehungswissenschaft der Fall ist. Die Wissenschaft der Erwachsenenbildung ist vielmehr auf Drängen und Initiative der Erwachsenenbildungspraxis, insbesondere der Erwachsenenbildungsverbände, in

den Wissenschaftskanon der Hochschulen aufgenommen worden‘ (Siebert 1976, S. 10)“ (Rosenberg 2018, S. 16). Dieses Zitat enthält *in nuce* eine Erzählung über den ‚Ursprung‘ der Erwachsenenbildung als Wissenschaft. Als nüchternes historisches Faktum betrachtet, stellt sie sich als Ergebnis eines hochschulpolitischen Entscheidungsaktes des Bundeslandes Niedersachsen dar. Doch diese Entscheidung allein und auch das ‚Drängen der Erwachsenenbildungsverbände‘ erklärt nicht die Erfolgsgeschichte der dann folgenden weiteren Etablierung von Lehrstühlen in allen westlichen Bundesländern. Um diesen Erfolg nachzuzeichnen, wären u. a. Fallrekonstruktionen und darüberhinausgehende Forschungen zur Wissenschaftspolitik der Bundesregierung und der Länderregierungen sowie ein Blick in deren Archive notwendig. Mich interessiert im hier intendierten Argumentationsgang die Pointe der Interpretation der disziplingeschichtlichen Rekonstruktion, die eingangs zitiert wurde. Diese Pointe sehe ich darin, dass die disziplinierende Wirkung der akademischen Institutionalisierung der ‚Zuordnung der Erwachsenenbildung zur Erziehungswissenschaft‘ zugeschrieben wird.

¹ Die Metapher, die das Wissenschaftsverständnis Foucaults reproduziert, hat eine mythisch-religiöse Tradition und verweist auf einen Kontext *politischer Theologie*, die für den neuzeitlichen Monarchie-Diskurs und die Legitimation des Absolutismus zentral wurde. Der Bezugstext ist die erste Schöpfungserzählung in der Bibel. „(1) Am Anfang schuf Gott Himmel und Erde. (2) Und die Erde war wüst und leer, und es war finster auf der Tiefe; und der Geist Gottes schwebte auf dem Wasser.“ Im Kommentar der „Stuttgarter Erklärungsbibel“ heißt es dazu: „Die Schöpfungsgeschichte beginnt in V. 2 mit einem ungeformten, unheimlichen Urzustand (*wüst und leer* hebräisch: *tohuwabohu*). Darin klingen Vorstellungen nach, die im Alten Orient verbreitet waren: Am Anfang steht das Chaos, ein Zustand ohne Leben und Lebensmöglichkeit, die Erde bedeckt von Finsternis und Wasserfluten (das ist mit *Tiefe* gemeint). Die grundlegenden Schöpfungstaten werden hier als Grenzsetzung und Scheidung, als Stiftung einer Leben ermöglichenden Ordnung verstanden. [...] Das hebräische Wort für Geist bedeutet zugleich Atem, Wind. Der lebendige und lebensschaffende Atem Gottes ist über dem ruhenden oder aufgewühlten Wasser in Bewegung (statt *schwebte* ist wahrscheinlich zu übersetzen: ‚bewegte sich‘)“ (EKD 1999, S. 8, Hervorhebung im Original).

Die Erziehungswissenschaft tritt hier als die Machtinstanz auf, von der die ‚Disziplinierung‘ der Erwachsenenbildung ausgegangen sei.

Ich möchte für dieses gewiss zentrale Element einer *Erzählung der Wissenschaftsgeschichte der Erwachsenenbildung* eine andere Interpretationsperspektive vorschlagen, indem ich in einem ersten Schritt auf die historische, bildungspolitische Konstellation aufmerksam mache, die diese Entscheidung bedingte. Zunächst ist auf das pragmatisch-verwaltungspolitische Argument mit der Frage hinzuweisen: Welche andere akademisch schon etablierte wissenschaftliche Disziplin hätte sich denn angeboten, in deren (Fach-)Bereich ‚die Erwachsenenbildung‘ sich hätte ansiedeln lassen? Wobei noch zu beachten ist, dass ‚die Erziehungswissenschaft‘ – zum damaligen Zeitpunkt – keineswegs selbst schon eine ‚wohlsituierte‘ akademische Disziplin war, was auch daran deutlich wird, dass die universitär-akademische Ausbildung der Lehrer*innenberufe für die Grund- und Mittelschulen beispielsweise in Hessen erst 1961 mit der Gründung der „Hochschule für Erziehung“ vollzogen worden war, deren erster Präsident von 1961 bis 1963 Heinz-Joachim Heydorn war.

Die Rede von einem ‚Chaos‘, das gebändigt werden müsse, verweist für mich jedoch auch auf eine Erfahrungsperspektive, die damit verbunden ist, dass ich für fünfundzwanzig Jahre Bundesgeschäftsführer einer der Erwachsenenbildungsverbände gewesen bin. Und vor diesem Erfahrungshintergrund erhält die Metapher des ‚Chaos‘ eine gewisse empirisch-pragmatische Plausibilität deshalb, weil die politische Artikulation der Erwachse-

nenbildung durch eine plurale und von Konkurrenzkämpfen bestimmte Trägervielfalt charakterisiert war. Wenn man nun die Deutung akzeptiert, dass dem „Drängen“ und der „Initiative“ der Erwachsenenbildungsverbände die entscheidende konstitutive Rolle zugeschrieben werden müsse, dann kommt auch die Tatsache in den Blick (Siebert 1976, S. 10, zitiert nach Rosenberg 2018, S. 16), dass in diesen Trägerverbänden je spezifische Diskurse der Selbstverständigung und der institutionellen Selbstinterpretation geführt wurden, die es schwer machten, ein verbandsübergreifendes Verständnis von Erwachsenenbildung zu artikulieren. Dass im Kontext einer wissenschaftshistorischen Rekonstruktion ein biblischer Zentralmythos der europäischen Geistesgeschichte und zugleich der politischen Theologie als Interpretationsfigur herangezogen wird, ist nicht nur ein beredter Ausdruck der ungebrochenen Wirkungskraft einer mythisch-religiösen Semantik, sondern auch ein Zeugnis der geistigen Kontinuität einer politik- und machtsensiblen Selbstinterpretation der wissenschaftlichen Vernunft. Deshalb ist es dann auch plausibel, dass in genauer Analogie zur biblischen Schöpfungsgeschichte der institutionalisierten Vernunft (dem ‚Geist‘) die Macht zugeschrieben wird, das Chaos zu bändigen und eine lebensförderliche ‚Ordnung‘ zu schaffen. Wenn die Deutung der wissenschaftshistorischen Entwicklung und die vermutete Erwartungshaltung der Trägerverbände zutreffen, dann käme der Etablierung eines ersten Lehrstuhls für Erwachsenenbildung an einer Universität und der dann folgenden rasanten Erweiterung die Funktion zu, einen eigenständigen und zugleich verbands- und milieuübergreifenden

wissenschaftlichen Begründungs- und Legitimationsdiskurs der Erwachsenenbildung zu entwickeln, damit ‚die Erwachsenenbildung‘ (über-)leben kann. Insofern existierte zwar kein *wissenschaftstheoretisches Nichts* der Erwachsenenbildung, aber solange diese Diskurse zugleich – um Michel Foucault beiläufig empirisch zu bestätigen – ein intellektuelles Mittel in machtpolitischen Positions- und Anerkennungskämpfen waren, und damit der Würde einer autonomen wissenschaftlichen Begründungskultur entbehrten, war mit der Etablierung der Erwachsenenbildung als unabhängige universitäre Disziplin vermutlich auch die Erwartung verbunden, einen gemeinsamen theoretisch artikulierbaren Bezugsrahmen sowohl für die Selbstverständigungsdiskurse in den Verbänden und zwischen ihnen als auch für eine Konsolidierung des beruflichen Selbstverständnisses von Praktiker*innen zu entwickeln.

Diese hier mangels einschlägiger Kenntnis nur vermutungsweise geäußerte rationale Interessensperspektive aus der Sicht der Trägerorganisationen stand freilich in einem strukturellen Widerspruch zu den realpolitischen Anerkennungskämpfen, die – darauf muss hier nachdrücklich hingewiesen werden – auch das Ergebnis einer ordnungspolitischen Grundsatzentscheidung waren, die – anders als es mit der exklusiven Nennung der Volkshochschulen als Träger der „Volksbildung“ in der Weimarer Verfassung (Art. 148, 4) noch zum Ausdruck kam – ein plurales System von Trägerverbänden der öffentlich anerkannten

Erwachsenenbildung etablierte. Die bildungs- und ordnungspolitischen Erwartungen des Deutschen Volkshochschulverbandes (DVV), dass die Volkshochschulen die alleinigen Träger einer öffentlich anerkannten (und finanziell geförderten) Erwachsenenbildung seien, kamen damit nicht zum Zuge und waren bis Ende der 1960er Jahre Gegenstand verbandlicher Polemik und Auseinandersetzungen (Seiverth 1995, 2013).

Mit diesem ersten Hinweis zum institutionellen Gründungsakt der Erwachsenenbildung als Wissenschaft sollte ihr Konstitutionsdilemma als eine eigenständige wissenschaftliche Disziplin in einem spezifischen bildungshistorischen Kontext in dem Bewusstsein situiert werden, dass es dazu noch sehr viel weitergehender Überlegungen und vor allem empirischer Forschung bedürfte, die sich auch auf die Archive der Verbände und die Aufarbeitung der jeweiligen Verbandsgeschichten stützen müssten. Auf weitere Implikationen der Beschreibung des institutionellen Gründungsaktes, dass es in der Macht einer wissenschaftlichen Disziplin stünde, das ‚Chaos‘ zu begrenzen (!) und eine ‚Leben ermöglichende Ordnung‘ zu stiften, oder auch die Überzeugung, dass eine bestimmte, schon existierende Disziplin gegeben sein müsse, aus der heraus sich eine neue wissenschaftliche Disziplin entwickeln könnte,² gehe ich hier nicht weiter ein.

Mit einem doppelten historischen Rückgriff möchte ich im Folgenden die These dieses Beitrages darlegen, dass die disziplinäre Unbe-

² Ein naheliegendes Beispiel wäre etwa die Soziologie, die sich aus einem disziplinübergreifenden Austausch und Zusammenwirken von sozial- und erkenntnistheoretisch inspirierten Nationalökonom*innen, Jurist*innen, Theolog*innen und Historiker*innen ergeben hat.

stimmtheit der Erwachsenenbildung als Resultat der Widersprüche eines bürgerlichen Bildungsdiskurses zu rekonstruieren sei, in dem sich das Verhältnis von ‚Erziehung‘ und ‚Bildung‘ immer auch als gesellschaftlicher Widerspruch reproduziert. Im nächsten Abschnitt skizziere ich daher auf der Ebene einer grundbegrifflichen Argumentation zunächst die widersprüchlichen begrifflichen und politischen Voraussetzungen für die Konstituierung der *Bildung Erwachsener* in der Epoche des ‚Aufstiegs‘ des europäischen Bürgertums. In einem zweiten Schritt greife ich auf eine bildungstheoretische und -politische Intervention zurück, die Heydorn mit seiner Analyse des „Strukturplans für das Bildungswesen“ des Deutschen Bildungsrates in seiner Schrift „Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs“ 1972 unternommen hat. In einem abschließenden kurzen Resümee plädiere ich für einen Diskurs der intellektuellen Selbstaufklärung der Erwachsenenbildung, deren erster Schritt die Emanzipierung von der Erziehungswissenschaft wäre.

2. Zur Differenz von Erziehung und Bildung – Hinweise auf Widersprüche des bürgerlichen Bildungsdiskurses

Der Reflexionsdiskurs, der in gleicher Weise für die Entwicklung der Pädagogik als Wissenschaft und dann auch für das historische Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft wie für die Erwachsenenbildung eine konstitutive Rolle spielt, ist historisch in der „Sattelzeit“ (Koselleck) zwischen 1750 und 1850 zu verorten (Joas & Vogt 2015). Im Hintergrund

steht dabei die These, dass „die Auseinandersetzung der Erwachsenenbildung mit ihrer Geschichte gemeinhin bis in die zweite Hälfte des 18. Jahrhunderts zurückreicht. Zwar bleibt dabei Bedeutendes aus der Bildungsgeschichte ausgespart, aber mit dem *Aufkommen einer bürgerlichen Kultur* war eine sozialgeschichtliche Konstellation gegeben, mit der ein in die Breite wirkendes Anregungspotential für die Bildung Erwachsener entstand“ (Tietgens 2011, S. 25; Hervorhebungen A. S.). Sowohl der Begriff der ‚Erziehung‘ als auch der der ‚Bildung‘ erhalten in dieser Zeit eine programmatische und *politisch aufgeladene* Bedeutung. Aus diesem Diskurskontext greife ich auf drei Autoren zurück, um exemplarisch Widersprüche des bürgerlichen Bildungsdiskurses in einer Epoche zu illustrieren, in der ‚die Nation‘ als Objekt einer staatlichen Erziehungs- und Bildungsverantwortung konzipiert worden ist.

Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher macht in seiner, im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts erschienenen und als eine reflektierte „Kunstlehre“ entwickelten „Erziehungslehre“ darauf aufmerksam, dass sich die Frage nach dem Erziehungsanfang und die Frage nach dem Erziehungsende nicht auf der gleichen kategorialen Ebene beantworten lässt (Kleint 2008, S. 17), denn der Anfang der Erziehung stelle sich unmittelbar und empirisch anschaulich dar, wogegen der Bestimmung des „natürlichen Endes der Erziehung“ eine ethische Reflexion zugrunde liegt: „Das natürliche Ende der Erziehung ist nämlich dann eingetreten, wenn die Selbständigkeit des einzelnen sich vollkommen entwickelt hat und man ihm selbst die Sorge, alles was seinem Wirken vorteilhaft ist durch

die eigene Willenskraft auf bewußte Weise zu unterstützen, überlassen darf“ (Schleiermacher, zitiert nach Kleint 2008, S. 27). Noch prägnanter lautet die These zum ‚Ende der Erziehung‘ in der Formulierung: „Wenn der Mensch mündig wird, dann hört die pädagogische Einwirkung auf; d. h. wenn die jüngere Generation, auf selbständige Weise zur Erfüllung der sittlichen Aufgabe mitwirkt, der älteren Generation gleichsteht, es gibt dann nur ein Zusammenwirken beider“ (Schleiermacher, zitiert nach Kleint 2008, S. 28). Der zentrale Begriff, durch den der pädagogische Begriff der *Selbstbildung* und der politische Begriff der *Selbstbestimmung* vermittelt sind (Seiverth 2001), ist der der Mündigkeit, der als Prinzip gedacht jegliche Form der ‚Einwirkung von außen‘ ausschließt, weil diese gegen die Freiheit im Sinne einer Selbstverwirklichung des Menschen verstößt. Wenn ich richtig sehe, ist Schleiermachers ‚Erziehungslehre‘ das einzige systematische Werk, das in einem philosophischen System dieser Zeit – mit der großen Ausnahme Immanuel Kants Schrift „Über Pädagogik“ (Kant 1964[1803]) – sich der Frage nach dem ‚Werden‘ jenes Subjekts im Sinne einer Praxistheorie und einer angemessenen Praxis orientierenden Theorie zuwendet, von dem die idealistische Subjektphilosophie ausgeht. Eine Theorie der Erziehung hat deshalb eine immanent teleologische und normative Struktur, weil durch sie „der Mensch soll gebildet werden, damit er wie ein freihandelndes Wesen leben könne“ (Kant 1964[1803], S. 712).

Friedrich Schillers „Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen“ aus dem Jahre 1795 ist eine gleichzeitige Auseinandersetzung mit Kants dualis-

tischer Theorie des Gegensatzes von Vernunft und Sinnlichkeit und der Französischen Revolution, die das Versprechen nicht eingelöst habe, einen vernunftgemäßen humanen Staat hervorzubringen. Was realgeschichtlich gescheitert ist, die „In-Freiheit-Setzung des Menschen“ (Zimmermann 2018, S. 55), soll durch „ästhetische Bildung“ gelingen und im „ästhetischen Staat“ Wirklichkeit werden: „Mitten in dem furchtbaren Reiche der Kräfte und mitten in dem heiligen Reich der Gesetze baut der ästhetische Bildungstrieb unvermerkt an einem dritten, fröhlichen Reiche des Spiels und des Scheins, worin er dem Menschen die Fesseln aller Verhältnisse abnimmt und ihn von allem, was Zwang heißt, sowohl im Physischen als im Moralischen entbindet“ (Schiller, zitiert nach Zimmermann 2018, S. 66). Diese kulturrevolutionäre Konzeption – Karl Marx‘ Reich der Freiheit, das sich auf dem Boden des Reichs der Notwendigkeit erheben soll – zielt darauf ab, die in einem natürlichen „Geselligkeitstrieb“ angelegte Vergesellschaftung des Menschen durch „den Prozess ästhetischer Bildung“ dadurch zu vollenden, indem durch sie „eine charakterliche Affinität und Sensibilisierung auf den Anderen in seiner Andersartigkeit und Gleichwertigkeit als Mensch ausgebildet“ wird (Zimmermann 2018, S. 67). Schiller konnte dann im Laufe des 19. Jahrhunderts deshalb „zum Leitautor des aufstrebenden Bürgertums“ (Füllmann 2018, S. 73) werden, weil „die bürgerliche Ungleichheit“ (Kant 1964[1803], S. 760) auch im „ästhetischen Staat“ nicht aufgehoben wird: „In dem ästhetischen Staate ist alles – auch das dienende Werkzeug, ein freier Bürger, der mit dem edelsten gleiche Rechte hat, und der Verstand,

der die dulddende Masse unter seine Zwecke gewalttätig beugt, muss sie hier um ihre Bestimmung fragen“ (Schiller, zitiert nach Zimmermann 2018, S. 67). Diesem Gedanken objektiv folgend analysiert Marx sechzig Jahre später die reelle Subsumtion der lebendigen Arbeit unter die Herrschaft des Kapitals, das sich als Inkarnation der instrumentellen Vernunft, d. h. als die in der ‚Großen Industrie‘ verkörperte Wissenschaft und der durch sie entwickelten Technologien präsentiert (Marx 1953[1857], besonders S. 582-600). Die Volksbildungsinitiativen, die sich seit der Aufklärung im Laufe des 19. Jahrhunderts entwickeln, orientieren sich dann – wie es in einem aktuellen Beitrag zur 100-jährigen Geschichte der Volkshochschulen heißt – nicht nur am „bürgerlich-akademischen Ideal von Bildung“, sondern sollen auch eine gesellschaftliche Integrationsaufgabe wahrnehmen (Pohl 2019, o. S.). Diese Integrationsfunktion wird auch unter den Bedingungen einer mühsam erkämpften bürgerlichen Demokratie eine objektive Zweckbestimmung von Erwachsenenbildung, die damit etwas leisten soll, was die abstrakte ‚Vernunft‘ allein nicht kann (auch nicht in ihrer institutionalisierten Rationalität der kapitalistischen Reproduktionszwänge): dazu zu verhelfen, die ‚Bestimmung der dulddenden Masse‘ zu sichern und kontinuierlich aufrechtzuerhalten.

Wenn ich nun noch auf Wilhelm von Humboldt zurückgreife, dann nicht, um ihn als Theoretiker einer – schon als Bruchstück – großartigen *Theorie der Bildung des Menschen* (Humboldt 1960[1791/92], S. 234-240) zu bemühen, sondern als einen reflektierenden und dem preußischen König dienenden, bildungspolitisch engagierten

Beamten. In einem seiner zahlreichen Rechenschaftsberichte „der Sektion des Cultus und Unterrichts an den König“ entwirft Humboldt 1809 zu dem Zweck, dass „das Verbesserungsgeschäft der Nation mit Erfolg angegriffen“ (Humboldt 2002[1809], S. 212) werden kann, eine Konzeption, die die Erziehung der Jugend und der Erwachsenen im Rahmen des dringend notwendigen Reformprogramms des preußischen Staates nach dessen verheerender Niederlage gegen Napoleon als eine systematisch und strukturell einheitliche Aufgabe begreift.

Humboldt ist seit neun Monaten als Direktor der ‚Section‘, die eine Abteilung des Innenministeriums ist, im Amt und hat den ‚Wirkungskreis der Section des Cultus und öffentlichen Unterrichts‘ zu verantworten. Dieser sei deshalb „von einem ungemein großen Umfang“ (Humboldt 2002[1809], S. 211), weil er „zugleich die sittliche Bildung der Nation, die Erziehung des Volks, den Unterricht, der zu den verschiedenen Gewerben des Landes geschickt macht, die Verfeinerung, welcher die höheren Stände bedürfen, den Anbau der Gelehrsamkeit auf Universitäten und Akademien“ (Humboldt 2002[1809], S. 211) umfasst. Nach der Beschreibung der notwendigen institutionellen Bildungsstruktur und ihrer jeweiligen Funktionen formuliert er die Handlungsmaximen seiner ministeriellen Tätigkeit: „einfache Grundsätze aufzustellen, streng nach diesen zu handeln, nicht auf zu vielerlei Weise, aber bestimmt und kraftvoll zu wirken“ (Humboldt 2002[1809], S. 211), um dann das objektive bildungspolitische Problem zu artikulieren, das die monarchische Regierung zu lösen hat: Ein Bildungssystem zu schaffen,

das die Sicherung der monarchischen Herrschaft mit einem Optimum an Rationalität und Wissensproduktion und der Aufrechterhaltung der Ständegesellschaft verbindet. Dazu ist die loyal-aktive Mitwirkung aller Bürger erforderlich, jedoch nur „nach Maßgabe der Fassungskraft der verschiedenen Stände“ (Humboldt 2002[1809], S. 211), und zugleich auch sicherzustellen, dass rationale Handlungsprinzipien zu Charakterbestimmungen jedes einzelnen Individuums werden. In der Sprache Humboldts: „Die schwierige Aufgabe ist, die Nation geneigt zu machen und bei der Geneigtheit zu erhalten, den Gesetzen zu gehorchen, dem Landesherren mit unverbrüchlicher treuer Liebe anzuhängen, im Privatleben mässig, sittlich, religiös, zu Berufsgeschäften thätig zu sein und endlich sich gern, mit Verachtung kleinlicher und frivoler Vergnügungen, ernsthaften Beschäftigungen zu widmen. Dahin aber gelangt die Nation nur dann, wenn sie auf der einen Seite klare bestimmte Begriffe über ihre Pflichten hat und diese Begriffe, vorzüglich durch Religiosität, in Gefühl übergegangen sind. Aus dieser Grundlage, die auch dem gemeinsten Volke unentbehrlich ist, entwickelt sich hiernach zugleich das Höchste in Wissenschaft und Kunst, das, auf einem andern Wege befördert, leicht in unfruchtbare Gelehrsamkeit oder schwärmerische Träumereien ausartet. Das hauptsächliche Bemühen muss daher dahin gehen, durch die ganze Nation, nur nach Maßgabe der Fassungskraft der verschiedenen Stände, die Empfindung nur auf klaren und bestimmten Begriffen beruhen zu lassen und die Begriffe so tief einzupflanzen, dass sie im Handeln und dem Charakter sichtbar werden, und nie zu vergessen,

dass religiöse Gefühle dazu das sicherste und beste Bindungsmittel an die Hand geben“ (Humboldt 2002[1809], S. 211-212).

Die ganze Nation wird damit systematisch als Gegenstand einer erzieherischen Aufgabe konzipiert, für deren Bewältigung die monarchische Regierung das handelnde Subjekt sein soll. Zentral ist dabei die Frage, wie es zu bewerkstelligen sei, die objektive Vernunft in eine subjektive Handlungs- und Verhaltensrationalität zu transformieren. Das Transformationsmedium hierfür ist die „aufgeklärte Religiosität“ (Humboldt 2002[1809], S. 212), die dann „wohlthätige Folgen“ (Humboldt 2002[1809], S. 212) zeitigen wird, wenn sie mit einer „gut geordneten Erziehung recht eng“ (Humboldt 2002[1809], S. 212) verbunden ist. Die monarchische Regierung, als deren Repräsentant Humboldt hier spricht, kann kraft ihres ‚Gottesgnadentums‘ – säkular formuliert, ihrer ‚absoluten Souveränität‘, oder in der Sprache Georg Friedrich Wilhelm Hegels, als Verkörperung der ‚objektiven sittlichen Vernunft‘ – eine ‚Schöpfungsmacht‘ in Anspruch nehmen, die aus dem Nichts kraft ihres wirklichkeitskonstitutiven Sprechens eine neue Welt erschafft, deren Funktion darin besteht, die alte in eine ‚moderne Verfassung‘ zu transformieren. Für unseren Reflexionsgang ist es nun wichtig, darauf aufmerksam zu machen, dass Humboldts Sprache äußerst differenziert ist, wenn er sein Aufgabengebiet bzw. das der Section darstellt: ‚Sittliche Bildung‘ gilt der Nation, dem vorrangigen Abstrakt-Allgemeinen; die ‚Erziehung‘ gilt dem ‚Volk‘; der ‚Unterricht‘ ist nach dem Stand der Arbeitsteilung (den ‚verschiedenen Gewerben‘) zu differenzieren; ‚die höheren Stände‘ jedoch bedürfen nur ‚der Verfeinerung‘, also der Kultivierung des Geschmacks

und der Gefühle, weil es – nach Schiller – „die Schönheit ist, durch welche man zu der Freiheit wandert“ (Schiller, zitiert nach Zimmermann 2018). Im Gegenstands- und Verantwortungsbereich der Section erscheint die ‚Freiheit‘, der Inbegriff der praktischen Vernunft im Sinne Kants, als ein Privileg der höheren Stände. In abstrakter Allgemeinheit und keinem gesellschaftlichen Stand zugeordnet schließt die Aufgabenbeschreibung mit dem ‚Anbau der Gelehrsamkeit auf Universitäten und Akademien‘, also mit den Institutionen, die ‚das Höchste in Wissenschaft und Kunst‘ hervorbringen sollen.

Für diesen institutionellen Komplex von gesellschaftlichen Sphären, in denen unterschiedliche Handlungslogiken wirksam sind, ist die Regierung, vertreten durch die Section, die Steuerungsinstanz, die die Abstimmung der differentiellen Handlungsprinzipien zu organisieren hat, um die diesem Komplex zugeschriebene übergeordnete Funktion zu gewährleisten, das ‚Verbesserungsgeschäft der Nation‘ zu befördern. Auf einer praktischen Ebene ist dafür die zentrale Voraussetzung, dass die Erziehung der Jugend und die Erziehung der Erwachsenen funktional aufeinander abgestimmt sind: „Wie also die Erziehung auf die Jugend, muss der Gottesdienst auf die Erwachsenen wirken, und nur wenn beide sich vollkommen unterstützen, ist der Erfolg erst wahrhaft segensreich“ (Humboldt 2002[1809], S. 212).³ Die ‚aufgeklärte Reli-

giosität‘ taugt zur gesamtgesellschaftlichen Erziehungsmacht jedoch nur deshalb, weil die Bestimmungsmacht und das Verfügungsrecht über die Religion seit dem Augsburger Religionsfrieden (1555) neben dem Aufbau eines stehenden Heeres und der deshalb notwendigen Expansion des Steuerstaates ein zentrales Element für den Aufbau und die Erhaltung des modernen Absolutismus war. Als sozialphilosophisch reflektierender Staatsdenker war und blieb Humboldt einer der besten Vertreter des bürgerlichen Liberalismus, als Beamter ist er jedoch in die Widersprüche verstrickt, ‚vernünftige‘ gesellschaftliche Verhältnisse mit befördern zu wollen und objektiv zu müssen und gleichzeitig die Monarchie von Gottesgnaden und die ständische Gesellschaft aufrechtzuerhalten.

Von diesem Widerspruch ist auch die Bestimmung des Bildungsbegriffs geprägt, was sich daran zeigt, dass Humboldt den *Begriff der Bildung* und die Funktionalisierbarkeit der „aufgeklärten Religiosität“ durch das Argument miteinander verknüpft, dass die Wirkungsweise der Religion, die „ganz auf Ideen, Empfindungen und innren Überzeugungen ruht“ (Humboldt 1960 [1791/1792], S. 25) und die der Bildung analog ist: Weil „alle Bildung [...] ihren Ursprung allein in dem Innren der Seele [hat],“ kann sie „durch äussre Veranstaltungen nur veranlasst, nie hervorgebracht werden“ (Humboldt 1960[1791/1792], S. 25). Aufgrund dieser Bestimmung wird „Bildung“

3 Von der Erziehung der Jugend erwartet Humboldt zugleich eine verbessernde Wirkung auf die Erwachsenen, wie die Fortsetzung des Zitats zeigt: „Denn es ist unleugbar, das jetzt auf dem Lande die geringe Sorgfalt für die Erziehung der Kinder nachtheilig auf die Moralität erst der soeben der Schule entgangenen jungen Leute und dann auch der vollkommen Erwachsenen wirkt, und dass von wirklich streng und sittlich erzogenen Kindern von selbst eine moralische Scheu erst auf die noch nicht verdorbenen, nur gleichgültigen Eltern und dann auf die andern übergehen würde“ (Humboldt 2002[1809], S. 212).

zu einem Privileg für „einige wenige Classen des Staats, [...], welche ihre äussre Lage in den Stand setzt, einen grossen Theil ihrer Zeit und ihrer Kräfte dem Geschäft ihrer innren Bildung zu weihen. Die Sorgfalt des Staates muss sich auf die grössere Anzahl erstrecken, und diese ist jenes höheren Grades der Moralität unfähig“ (Humboldt 1960[1791/1792], S. 26). Um dennoch aber die ganze „Nation“ und die *moralische Bildung aller Bürger* zu fördern, müssen „religiöse Gesinnungen“ allgemein verbreitet werden, weil sie neben der Erziehung und der allgemeinen Bildung das Mittel sind, „klare und bestimmte Begriffe so tief einzupflanzen, dass sie zugleich als Gefühle Triebfedern und als Grundsatz Richtschnur des Handelns werden“ (Humboldt 2002[1809], S. 214-215).

Der Widerspruch von Erziehung und Bildung lässt sich mit Humboldt dadurch bestimmen, dass die Nation als ganzer einer Erziehungspraxis im Interesse einer staatlichen Modernisierungsstrategie unterworfen wird, während Bildung an materielle Bedingungen gebunden ist, die es den einzelnen Individuen erlauben, „durch die Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“ sich selbst zum Gegenstand einer freien „Ausbildung ihrer Kräfte“ [Humboldt 1960[1792/1793], S. 235] zu machen.

Schleiermachers ethisch bestimmtes ‚Ende der Erziehung‘ ist identisch mit dem Erreichen der Mündigkeit. Im Begriff der Mündigkeit ist damit auf einer abstrakt-normativen Ebene die universelle Gleichheit aller Menschen impliziert und die historisch bedingte ständische und klassenspezifische Ungleichheit negiert. In Schillers Emanzipa-

tionskonzept einer ‚ästhetischen Erziehung‘ ist das ‚dienende Werkzeug‘ formell ein ‚freier Bürger‘, der sich dem jeweiligen Stand der entwickelten technologischen Produktionsbedingungen unterwerfen und dadurch anpassen muss; das Medium der erforderlichen Anpassungsprozeduren ist dabei eine über die allgemeine Schulpflicht hinaus erweiterte berufliche Bildung, die mit dem fortschreitenden Stand der Produktivkräfte durch Fortbildung Schritt halten muss. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Humboldts theoretisch-konzeptionelle Leistung darin besteht, ein differenziertes öffentlich verantwortetes Gesamtbildungssystem entworfen zu haben, innerhalb dessen die Bildung im Sinne einer freien Persönlichkeitsentfaltung und autonomen Lebensführung einer materiell privilegierten Minderheit vorbehalten bleibt.

3. Bildung als Selbstartikulation des aufsteigenden Bürgertums – Ein Hinweis zu einer erweiterten Diskursgeschichte der Erwachsenenbildung

Im Jahr 1969, in dem erstmalig die Institutionalisierung der Erwachsenenbildung als eine akademische Disziplin an einer Universität erfolgte, wurde auch das Berufsbildungsgesetz (BBiG) erlassen, das als „Wendepunkt in der Geschichte beruflicher Bildung in der Bundesrepublik“ (Herkner 2018) zu bezeichnen ist. Ohne davon explizit zu handeln, postuliert das Berufsbildungsgesetz die gesellschaftliche Notwendigkeit eines Lernens über den Zeitpunkt der formell erreichten Mündigkeit

hinaus. ‚Lebenslanges Lernen‘ als abstrakter Zweck negiert damit die teleologisch-normative Struktur der Erziehungspraxis und unterwirft ‚freie Bürger‘ einem kontinuierlichen kognitiven Anpassungszwang an die durch die Fortschritte der instrumentellen Vernunft bedingten gesellschaftlichen und ökonomischen Veränderungen. Gleichzeitig zum Berufsbildungsgesetz nahm die Institutionalisierung der Erwachsenenbildung auf der Ebene der Ländergesetzgebung Gestalt an. Der im darauffolgenden Jahr veröffentlichte „Strukturplan für das Bildungswesen“ des Deutschen Bildungsrates (1971) entwirft dann eine umfassende Perspektive für eine gesamtgesellschaftliche Verantwortung für das deutsche „Bildungswesen“. Für diesen ist nun im Blick auf die Erwachsenenbildung kennzeichnend, dass in ihm der Bildungsbegriff, wie er noch für das „Gutachten zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung“ aus dem Jahr 1960 konstitutiv war, durch die Konzeption einer gesamtgesellschaftlichen Planung des Bildungssystems ersetzt worden ist. Das Gutachten hingegen formulierte noch als ‚Aufgabe der Erwachsenenbildung‘ nichts weniger als die Verallgemeinerung jenes Bildungsverständnisses, das der Politiker Humboldt im Gegensatz zu dem des *Bildungstheoretikers* einer Minderheit vorbehalten hatte. Hans Tietgens hat in einem Aufsatz, um den ich ihn für ein Heft der Zeitschrift „Forum Erwachsenenbildung“ gebeten hatte, diesen Bildungsbegriff mit dem Begriffspaar „Anpassung und Widerstand“ gekennzeichnet, das „als Orientierungs- und Anforderungsmerkmal zu einer Leitvorstellung für das Aufgabenverständnis der Erwachsenenbildung geworden [ist], seitdem es 1960 der Deutsche

Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen in seinem Gutachten ‚Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung‘ aufgenommen hat, um den spezifischen Anforderungskomplex zu kennzeichnen, der aufgrund der gesellschaftlichen Situation mit Bildungsprozessen Erwachsener verbunden ist“ (Tietgens 1998, S. 4).

Das Erscheinen dieses „Strukturplans für das Bildungswesen“ hat Heydorn als Dokument eines kollektiven gesellschaftlichen Bildungsdiskurses verstanden, der in einem machtstrategischen Sinn eine „Neufassung des Bildungswesens“ intendierte, durch die die funktionalen Diskrepanzen der institutionellen Bildungsformen im Blick auf die Bedürfnisse der kapitalistischen Ökonomie aufgehoben werden sollten. Mit seinem Essay „Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs“ aus dem Jahre 1972 hat Heydorn es sich dann zur Aufgabe gemacht, den „Strukturplan für das Bildungswesen“ als den fortgeschrittensten Ausdruck des bürgerlichen Bewusstseins im Medium eines gesellschaftlich-politischen Bildungsdiskurses zu analysieren. Unter dem Titel ‚Schnittpunkte‘ bildet die Analyse des „Strukturplans für das Bildungswesen“ das kompositorische Zentrum eines Argumentationsraumes, in dem die „Geschichte des bürgerlichen Aufstiegs“ (Heydorn 2004[1972], S. 56) als hermeneutischer Interpretationsrahmen dafür dient, die historische und begriffliche Konstitutionsgeschichte des Bildungsbegriffs und seine aktuell-gesellschaftliche Destruktion im Zuge einer ‚kapitalkonformen Bildungsreform‘ darzustellen. Das entscheidende Merkmal des Strukturplans ist für Heydorn ein enthistorisiertes Bewusstsein und damit die Zerstörung eines

Traditions- und Erinnerungszusammenhangs, der das Emanzipationsversprechen der bürgerlichen Gesellschaft auslöscht: „Der Kapitalismus legt keinen Wert auf seine Herkunft, auf Liberté, Egalité, Fraternité. Er macht sie unkenntlich. Die Abschneidung des Geschichtsbewußtseins erfolgt nicht zufällig, erkennt doch der Wissende die Urheber der Völkervernichtung ebenso wie das Vermächtnis des Kusses an die ganze Welt. Die Klasse muss ihr Gesicht unkenntlich machen, damit die Züge ihrer Vergangenheit ausgelöscht werden; der Positivismus ist ihre Wissenschaft“ (Heydorn 2004[1972], S. 62). Die so harmlos-triviale Formulierung, mit der im Strukturplan an die Stelle eines qualitativen Begriffs der Erwachsenenbildung der Begriff der Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach dem Ende einer ersten Bildungsphase und der Aufnahme einer Erwerbsarbeit tritt, verdeckt den immanenten Bruch, der damit in der bürgerlichen Selbstinterpretation vollzogen wird. Um diesen Abbruch historisch und in seinen begrifflich-systematischen Konsequenzen darlegen zu können, entwickelt Heydorn im ersten Abschnitt in einem grundlagentheoretischen Sinne die historisch-systematischen Momente des Begriffs der ‚Mündigkeit‘. Entscheidend ist dabei, dass Heydorn den Begriff der ‚Mündigkeit‘ einerseits als einen Begriff der Selbstartikulation der bürgerlichen Klasse in ihrem ‚Aufstieg‘ begreift. Andererseits

den Begriff der ‚Mündigkeit‘ als das normative Prinzip darlegt, durch welches die Institutionen ‚organisierter Bildung‘ ihre funktionale Zweckbestimmung erfahren.⁴ „Die Gesellschaft wird zur organisierten Bildung gezwungen, wenn die überlieferten Mittel für ihre Organisation nicht mehr ausreichen, der fortgeschrittenen Sachrationalität nicht mehr standhalten. Für die organisierte Bildung gibt es *entscheidende Vorformen*, die in ihre historische Entwicklung eingehen und sich neben dem wachsenden Zwang, Rationalität zu vermitteln, erhalten. Sie enthält eine Antithese zur Mündigkeit seit Anbeginn, alle Institution ist Herrschaft“ (Heydorn 2004[1972], S. 62; Hervorhebungen A. S.). Der „Anbeginn“ der Entfaltung des Mündigkeitsbegriffs fällt mit der „Geschichte des bürgerlichen Aufstiegs“ zusammen; dadurch, dass „das aufsteigende Bürgertum [...] Bildung zu einem organisierten Instrument der Befreiung [macht]“ und die „Institution [...] zum Mittel des Klassenkampfes [wird]“ (Heydorn 2004[1972], S. 56), ist dem Begriff der ‚Mündigkeit‘ ihr widersprüchlicher politischer Emanzipationscharakter eingeschrieben. Bildung als Anspruch einer individuellen und kollektiven Praxis von Mündigkeit und somit als Anspruch einer real erfahrenen Freiheit der Selbstbestimmung der sich emanzipierenden bürgerlichen Gesellschaft erfährt damit eine historisch-systematische Situierung, in der zugleich ein ethisch-normativer Anspruch

⁴ Zur Weiterbildung heißt es bei Heydorn: „So wird auch organisierte Weiterbildung aus den Zwängen stetiger Rationalisierung und Umstellung verstanden und von einer qualitativen Inhaltlichkeit Abstand genommen. Das Lernen soll auf den jeweiligen Stand der technischen und wissenschaftlichen Entwicklung gebracht werden. Der technische Fortschritt verändert ständig, was für den Einzelnen an Kenntnissen und Fertigkeiten wichtig ist“ (Heydorn 2004[1972], S. 105).

artikuliert wird. In einem performativen Sinn wird ‚Mündigkeit‘ zum Synonym für ‚Aufklärung‘ als einer kollektiven intellektuellen Praxis. Dabei ist nun jedoch besonders der Umstand hervorzuheben, dass der Begriff der ‚Aufklärung‘, der für die historische und konzeptionelle Selbstinterpretation und Legitimation der Erwachsenenbildung grundlegende Bedeutung hat (Tietgens 2011), im Verständnis Heydorns sich nicht in einer epochenspezifischen Bezeichnung für die neuzeitliche europäische Geschichte erschöpft,⁵ sondern als normativer Leitfaden für die Rekonstruktion politisch-sozialer Kämpfe für Gerechtigkeit und für die Verminderung von Herrschaftspraktiken zu lesen ist. Eine Praxis der kritischen Geschichtsschreibung ‚von oben‘ und ‚von unten‘ gewinnt daher für Heydorns bildungstheoretische Reflexionspraxis eine konstitutive Funktion.

4. Emanzipation von der Erziehungswissenschaft – Ein erster Schritt zur Selbstaufklärung der Erwachsenenbildung

In seiner grundlegenden Studie zur Entwicklung und den Dilemmata einer eigenständigen „Berufskultur der Erwachsenenbildung“ hat Dieter Nittel (2000) darauf aufmerksam gemacht, dass sich die Institu-

tionalisierung der Erwachsenenbildung als eine öffentliche Aufgabe einer „historischen Ausnahmekonstellation“ (Nittel 2000, S. 127) verdankt. Die dafür bestimmenden Faktoren wiederholen gleichsam auf einer erweiterten gesellschaftlichen Entwicklungsstufe der bundesrepublikanischen Moderne die Konstellation der durch Humboldt gekennzeichneten bildungspolitischen Reformaufgaben. Die Durchsetzung und Generalisierung der soziokulturellen Orientierungsmaxime des lebenslangen Lernens bildet dabei das funktionale Äquivalent zur „aufgeklärten Religiosität“ und ihrer modernisierungspraktischen Instrumentalisierung für das „Verbesserungsgeschäft der Nation“ (Nittel 2000, S. 140-144). Die strukturelle Analogie der beiden „historischen Ausnahmekonstellationen“ wird in der doppelten Begründungsargumentation sichtbar, wenn Nittel zeigt, dass sich „hinter dem Rücken von konkurrierenden bildungspolitischen Akteuren ein kleiner gemeinsamer Nenner zwischen den auf mehr Chancengleichheit und Selbstverwirklichung insistierenden Kräften und denen herausgebildet [hat], die auf eine bessere Ausnutzung der Qualifikationspotentiale der Arbeitnehmer im Zuge der Erwachsenenlebens [sic!] setzten“ (Nittel 2000, S. 127). Gleichzeitig wird jedoch der Prozess einer ‚kulturellen Erneuerung‘ als ein histo-

⁵ „Mündigkeit bindet sich an die erste Erweckung der Rationalität, an den anhebenden Versuch, den Menschen aus seiner mythischen Verhaftung zu entlassen. ‚Ich habe mich selbst durchforscht‘ heißt es bei Heraklit, in mir selbst das Gesetz gefunden, das dem Wirklichen unterliegt; gemeinsames Auffinden der verborgenen Vernunft war die Methode des Sokrates. Mündigkeit begreift sich mit ihrem Beginn als Widerspruch zum Gesetzten, zu allem, was nicht weiter befragt werden darf oder befragt wird, nur das Gegebene widerspiegelt“ (Heydorn 2004[1972], S. 56).

risches Erklärungs- und als hermeneutisches (Selbst-)interpretationsnarrativ für die erfolgreiche Institutionalisierung von Erwachsenenbildung herangezogen. Die Illustration dieses „kulturellen Erneuerungsprozesses“⁶ verweist dabei auf eben die Widersprüche eines bürgerlichen Bildungsdiskurses, die das kulturrevolutionäre Programm Schillers gekennzeichnet haben.

Im Sinne einer intellektuellen Selbstaufklärung der Erwachsenenbildung und der in ihrer realgeschichtlichen Institutionalisierung, gesellschaftlichen Pluralisierung und bildungs- und machtpolitischen Instrumentalisierung auf nationaler und insbesondere auf EU-Ebene implizierten Widersprüche wäre die Emanzipation von der Erziehungswissenschaft als der zentralen Bezugsdisziplin der Erwachsenenbildung der erste und wichtigste Schritt zur Konstituierung als eine wissenschaftsautonome gesellschaftliche Reflexionswissenschaft, die auch eine orientierende Funktion für Praktiken der kulturellen und politischen Erneuerung wahrnehmen könnte.

Literatur

- Deutscher Bildungsrat (1971). *Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart: Klett.
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1960). Gutachten zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung. Stuttgart: Klett.
- EKD = Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) (Hrsg.) (1999). *Stuttgarter Erklärungs-bibel. Lutherbibel mit Erklärungen*. Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft.
- Füllmann, R. (2018). Das helle Hellas als lebensdidaktisches Leitbild: von der autoritativen Volksbildung (Schillers ‚Bürgerlied‘) zur freiheitlichen Selbstbildung (Thomas Manns Felix Krull). In G. Sigg & A. Zimmermann (Hrsg.), *Emotionale Bildung. Die vergessene Seite der Bildungsdebatte* (S. 71-94). Hamburg: Dr. Kovac.
- Herkner, V. (2018). *Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) von 1969 – Wendepunkt in der Geschichte beruflicher Bildung in der Bundesrepublik*. Verfügbar unter <http://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/280840/berufsbildungsgesetz> [13.04.2019].
- Heydorn, H.-J. (2004[1972]). Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. In I. Heydorn, H. Kappner, G. Koneffke, E. Weick (Hrsg.), *Heinz-Joachim Heydorn. Werke in 9 Bänden. Bd. 4: Bildungstheoretische und pädagogische Schriften 1971 – 1974* (S. 56-145). Frankfurt/Main: Büchse der Pandora.
- Humboldt, W. von (1960[1791/92]). Über Religion. In A. Flitner & A. Giel (Hrsg.),

⁶ „Der Slogan ‚Mehr Demokratie wagen‘ und die Durchsetzung einer neuen Ostpolitik, Liberalisierungsschübe in den zwischenmenschlichen Verkehrs- und Umgangsformen, die Durchbrechung von Tabus von Seiten der Studenten- und der Frauenbewegung und die gleichzeitige Adaption einer demokratischen, diskursorientierten Kultur, die beginnende Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus – all diese Stichworte vermitteln nur einen vagen Eindruck von der Dynamik und der Aufbruchstimmung, die diesen Prozess der kulturellen Erneuerung und der Bildungsreform begleitet hat“ (Nittel 2000, S. 128).

- Wilhelm von Humboldt: Werke in fünf Bänden. Bd. I.: Schriften zur Anthropologie und Geschichte* (S. 1-32). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Humboldt, W. von (1960[1792/1793]). Theorie der Bildung des Menschen. In A. Flitner & A. Giel (Hrsg.), *Wilhelm von Humboldt: Werke in fünf Bänden. Bd. I.: Schriften zur Anthropologie und Geschichte* (S. 234-240). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Humboldt, W. von (2002[1809]). Bericht der Sektion des Kultus und Unterrichts an den König. In A. Flitner & A. Giel (Hrsg.), *Wilhelm von Humboldt: Werke in fünf Bänden. Bd. IV: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen*. (S. 210-238). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Joas, H. & Vogt, P. (Hrsg.) (2015). *Begriffene Geschichte. Beiträge zum Werk Reinhart Kosellecks*. Berlin: Suhrkamp.
- Kant, I. (1964[1803]). Über Pädagogik. In W. Weischedel (Hrsg.), *Immanuel Kant. Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 2. Werkausgabe in zwölf Bänden. Bd. XII* (S. 693-761). Frankfurt/Main : Suhrkamp.
- Kleint, S. (2008). *Über die Pädagogik D. F. E. Schleiermachers. Theoriebildung im Spannungsfeld von Kritik und Affirmation*. Frankfurt/Main et al.: Peter Lang.
- Marx, K. (1953[1857]). *Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie*. (Rohentwurf 1857-1858) Anhang 1857-1859. Berlin: Dietz.
- Nittel, D. (2000). *Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Pohl, J. (2019). *Gründungsgeschichte der Volkshochschulen in Deutschland. „Brückenschlagen“ – Erwachsenenbildung im Dienste gesellschaftlichen Zusammenhalts*. Verfügbar unter <https://www.100jahre-vhs.de/historisches/vhs-gruendungsgeschichte.php> [20.04.2019].
- Rosenberg, H. (2018). Diszipliniert und disziplinierend? Anschlüsse an die Debatte um das Selbstverständnis der Erwachsenenbildungswissenschaft. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 1(1), 15-29.
- Seiverth, A. (1995). Dem Individuum verpflichtet. Zur Konstitutionsproblematik Evangelischer Erwachsenenbildung. In H. Tietgens & E. Nuissl (Hrsg.), *Mit demokratischem Auftrag. Deutsche Erwachsenenbildung seit der Kaiserzeit* (S. 157-198). Braunschweig: Westermann.
- Seiverth, A. (2001). Neue Beweglichkeit in der Weiterbildung. Was heißt und wohin führt Entgrenzung? In A. Seiverth (Hrsg.), *Am Menschen orientiert. Re-Visionen Evangelischer Erwachsenenbildung* (S. 561-576). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Seiverth, A. (2013). Lernerfahrungen der Evangelischen Erwachsenenbildung. In A. Seiverth (Hrsg.), *Jahrbuch Evangelische Erwachsenenbildung 2011/2012* (S. 13-68). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Tietgens, H. (1998). Anpassung und Widerstand. Historischer Rückblick und aktuelle Herausforderung. *Forum Erwachsenenbildung*, 1998 (1), 4-9.
- Tietgens, H. (2011). Geschichte der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 25-41). Wiesbaden: Springer VS Verlag.

Zeuner, C. (2018). Historische Erwachsenenbildungsforschung: Geprägt von Kontroversität und Ambivalenz. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 1 (1), 30-43.

Zimmermann, A. (2018): „[...] weil es die Schönheit ist, durch welche man zu der Freiheit wandert“ – Schillers Projekt der ästhetischen Erziehung als Grundlage einer humanen Gesellschaft. In G. Sigg & A. Zimmermann (Hrsg.), *Emotionale Bildung. Die vergessene Seite der Bildungsdebatte* (S. 49-70). Hamburg: Dr. Kovac.

Andreas Seiverth, 1991-2016 Bundesgeschäftsführer der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung e. V.; Werkstatt Kritische Bildungstheorie. Arbeitsschwerpunkte: Theorie und Geschichte der Erwachsenenbildung, Gesamtwerk Heinz-Joachim Heydorns.

✉ a.seiverth@werkstatt-kritische-bildungstheorie.de

Historische Erwachsenenbildungsforschung: Geprägt von Kontroversität und Ambivalenz

Christine Zeuner

(Debatte 2018 · Jg. 1 ·
H. 1 · 30-43 · <https://doi.org/10.3224/debatte.v1i1.04>)

Zusammenfassung

Der Beitrag gibt einen kurzen Überblick über die Struktur der historischen Erwachsenenbildungsforschung, skizziert kontroverse und ambivalente Einschätzungen und ordnet sie in den Kontext disziplinärer Identitätsdebatten ein. Plädiert wird für die Erneuerung eines disziplinären historischen Bewusstseins der Erwachsenenbildungswissenschaft, basierend auf Überlegungen zur Entwicklung eines spezifischen kulturellen (Disziplin-)Gedächtnisses bezogen auf Aleida Assmann und die Entwicklung historischer Kompetenz bezogen auf Oskar Negt.

Historische Erwachsenenbildungsforschung · Entwicklungen und Kontroversen · Identität der Disziplin · kulturelles Gedächtnis · historische Kompetenz

abstract

The paper gives a brief overview of the structure of historical adult education, outlines controversial and ambivalent assessments, and places them in the context of debates concerning the disciplinary identity. It argues for the renewal of a disciplinary historical consciousness within adult education science, based on considerations about the development of a specific cultural (disciplinary) memory according to Aleida Assmann and about the development of historical competence according to Oskar Negt.

historical adult education · development and controversies · disciplinary identity · cultural memory · historical competence

Lernen als historischer Begriff. Zur historischen Kompetenz nicht nur in der Erwachsenenbildungsforschung

Sebastian Manhart

Zusammenfassung

Der Artikel systematisiert und reflektiert verschiedene Möglichkeiten, wie mit Wertungen und lebenspraktischen Vorannahmen in der historischen Forschung umgegangen werden kann. Da die Vergangenheit immer aus der Perspektive bestimmter Lebensformen und ihrer Problemlagen heraus erforscht und als Geschichte erzählt wird, wird für eine Ethik der normativen Zurückhaltung als zentrales Element einer professionellen historischen Kompetenz plädiert. Die Konsequenzen und Möglichkeiten für die historische Erwachsenenbildungsforschung werden am Beispiel eines normativ reflektierten Umgangs mit dem Lernen aus der Geschichte erläutert.

Geschichte des Lernens · Ethik der historischen Forschung · historische Erwachsenenbildungsforschung · historische Kompetenz · Geschichtsbewusstsein

abstract

The article systematizes and reflects various ways in which valuations and practical assumptions can be dealt with in historical research. Examining the past and telling it as history is a process that is always defined by the specific perspectives of certain life forms with their inherent problems. Thus an ethics of normative reluctance is advocated as the core element of professional historical competence. Consequences and opportunities for historical adult education research are outlined using the example of a normatively reflected approach to learning from history.

history of learning · ethic of historical research · historical adult education · historical competence · historical consciousness · theory of learning

Lernen als historischer Begriff. Zur historischen Kompetenz nicht nur in der Erwachsenen- bildungsforschung

Sebastian Manhart

1. Gemeinsamkeiten und Differenzen

Es erscheint nicht überflüssig, die Replik auf einen in dieser Zeitschrift erschienenen Debattenbeitrag (Zeuner 2018) mit dem Hinweis zu beginnen, dass es eine Vielzahl von Übereinstimmungen mit dem Text gibt, auf den sich die folgenden Ausführungen beziehen. Eine entsprechende Auflistung wäre aber für Leser*innen nur von geringem Interesse. Das hier bediente Genre drängt vielmehr dazu, Unterschiede herauszuarbeiten. Es gäbe sonst ja auch keinen Anlass, zu debattieren. Zu den vielen Übereinstimmungen gehört die Einschätzung, dass die Ergebnisse der historischen Erwachsenenbildungsforschung im Fachdiskurs bemerkenswert ambivalent beurteilt werden (Zeuner 2018, S. 32-34). Eine zurückhaltende oder kontroverse Rezeption ist aber kein Anlass, auch hier sei Christine Zeuner explizit zugestimmt, die Bemühungen um eine historische Perspektive für wenig bedeutsam zu halten. Im Gegenteil, es spricht viel dafür, dass, wiederum mit Zeuner (2018, S. 38), auch die Erwachsenenbildung von einer weiter angereicherten historischen Kompetenz ihrer Vertreter*innen nur profitieren kann. Was das allerdings genau heißt, ist dann nicht so klar. Der von Zeuner gewählte Anschluss an die Vorstellungen von Oskar Negt zum historischen Lernen (Negt 1991) kann zumindest mich nicht so recht überzeugen.

Fach-, Disziplin- und Professionsgeschichten haben es allgemein nicht leicht, Leser*innen außerhalb des eigenen Fachs bzw. der Disziplin zu finden, und auch innerhalb derselben ist das Interesse nicht immer groß. Selbst in der Geschichtswissenschaft hat die Disziplingeschichtsschreibung zwar hin und wieder Konjunktur, steht aber sicher nicht im Mittelpunkt der Historiker*innenausbildung oder des fachhistorischen Interesses. Es scheint mir aber ohnehin nicht so zu sein, dass in der Soziologie, der Psychologie oder in der Medizin die Disziplin- und Professionsgeschichtsschreibung nun von größerer Bedeutung wäre als in der Erwachsenenbildung. Der historischen Erwachsenenbildungsforschung geht es hier also ähnlich wie anderen historischen Fach- und Professionsdiskursen. Die im Vergleich sicher weitreichendere Rezeption einer Geschichte der Schule, mit der sich durchaus auch zahlreiche Fachhistoriker*innen immer wieder beschäftigen (Jeismann 1996), sollte ebenfalls nicht darüber hinwegtäuschen, dass dies nur bedingt mit einer umfassenderen, über Fragen der Geschichtsdidaktik hinausgehenden Rezeption einer Fachgeschichte der Schulpädagogik einhergeht.

Die bei Zeuner angesprochene Enttäuschung über das Rezeptionsverhalten mag besonders damit zusammenhängen, dass man der Überzeugung ist, die Erwachsenenbildung sei von besonderer Wichtigkeit für die Gesellschaft – und dann müsse es auch ihre Geschichte sein. Dass Wichtigkeit in der Gegenwart dies auch für deren Vergangenheit impliziert, versteht sich aber nicht von selbst. Noch die Annahme von Zeuner, die historische Erwachsenenbildungsforschung liefere „das kulturelle

Gedächtnis für Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung“ (Zeuner 2018, S. 34), scheint aber ein wenig in diese Richtung zu gehen, da offenbar nicht mit einer größeren Relevanz anderer sozialer und kultureller Faktoren gerechnet wird. Eine Klärung der Zugangsweisen zur Vergangenheit scheint in jedem Fall hilfreich, um die Dignität der historischen Erwachsenenbildungsforschung und damit die Aussagekraft ihrer historischen Darstellungen auch für die professionellen Akteur*innen und wissenschaftlichen Fachvertreter*innen der Gegenwart weiter zu stärken. Zeuner erwartet hierbei, dass ein „kritischer Bildungsbegriff“ und die Orientierung an einer „humanen, demokratischen und partizipativ gestalteten Gesellschaft“ (Zeuner 2018, S. 41) die Erwachsenenbildung nicht nur vor einer Instrumentalisierung durch die Gegenwart bewahren, sondern sie auch, wiederum im Anschluss an Negt, utopiefähig machen könne. Diese Utopiefähigkeit wird somit, zusammen mit den in jeder Utopie eingelagerten erwünschten Werten, als notwendige Bedingung einer gelingenden Erkenntnis der Vergangenheit und einer angemessenen historischen Kompetenz verstanden. Das soll im Folgenden zumindest hinterfragt werden.

2. Drei Typen des wertenden Umgangs mit der Vergangenheit in der historischen Forschung

Ich gehe davon aus, dass die von Zeuner als orientierend für die historische Forschung genannten Wertebündel Humanismus, Demokratie und eine partizipativ gestaltete Ge-

sellschaft nicht nur in der Diskursgemeinschaft der Erwachsenen- und Weiterbildung weitgehend konsensfähig sind. Nicht nur aus diesem Grund ist damit für den Zugang zur Vergangenheit wenig gewonnen. Die Allgemeinheit entsprechender handlungsleitender Vorgaben macht konkretisierende Interpretationen erforderlich, die sehr unterschiedliche Auswirkungen auf die historische Forschung und deutende Darstellung der Vergangenheit haben – und dies völlig unabhängig davon, welche Werte da als relevant behauptet werden. Was also aus diesen Wertungen für eine Geschichtsschreibung der Erwachsenenbildung folgt, bleibt unklar. Selbst wenn man keinen Konsens herstellen kann, also über die inhaltliche Formulierung und die sozialen Konsequenzen von Werturteilen streitet, betritt man damit noch keine historische, zumeist noch nicht einmal eine wissenschaftliche, sondern vor allem eine politisch-moralische Arena. Sich in dieser zu verständigen und Klarheit zu verschaffen, ist unvermeidlich und daher zweifellos auch unerlässlich. Es geht hier also nicht darum, einer naiven ‚ethischen Enthaltbarkeit‘ das Wort zu reden, weder für die Auseinandersetzung mit der Gegenwart noch und gerade nicht im Hinblick auf die Erforschung der Vergangenheit. Zurecht hat Rahel Jaeggi eine solche Enthaltbarkeit kritisiert, da sie den komplexen Konstitutions- und Transformationsbedingungen sozialer Lebensformen nicht gerecht werden kann (Jaeggi 2014, S. 18-51). Aber gerade weil Wertsetzungen und die damit verbundenen Orientierungskrisen und Probleme der Gegenwart selber überhaupt nur als Zwischenresultate historischer Prozesse verstehbar sind (Jaeggi 2014, S. 200-260),

hilft ein appellatives Ausflaggen von Werten nicht weiter, geht es um eine Anreicherung der historischen Kompetenz. Die vielfältigen Erwartungen an eine gesteigerte Utopiefähigkeit und ein damit verbundenes Vermögen, aus der Geschichte zu lernen (Zeuner 2018; Negt 1993, S. 331-340), sind, wie auch die Kritik daran, selbst Ausdruck einer bestimmten, historisch entstandenen Lebensform. Die Notwendigkeit einer historischen Kompetenz, im Sinne eines reflektierten Umgangs mit historischem Lernen, wird nur vor diesem Hintergrund verständlich (Jaeggi 2014, S. 337-341; Rösen 1994). Es geht hier also darum, das *sine ira et studio* im Blick auf die Vergangenheit nicht als unmenschliche Wertfreiheit, sondern als reflexive ethische Haltung professioneller Historiker*innen einsichtig zu machen, gerade weil die Vergangenheit immer aus der Perspektive bestimmter Lebensformen und ihrer Problemlagen heraus befragt, erforscht und als bestimmte Geschichte erzählt und beschrieben wird (Ricouer 1998, S. 55-67). Es sollen daher im Folgenden auch keine Diskussionen über konkrete Werte, gar ihrer Letztbegründungen geführt, sondern verschiedene Möglichkeiten reflektiert werden, wie mit Wertungen und Vorannahmen in der historischen Forschung umgegangen werden kann (Rösen 2001).

Hierfür lassen sich – zugegeben recht grob – drei Typen des Eingehens von Wertungen in historische Forschungen und Darstellungen unterscheiden:

Erstens kann man Wertungen als Aufforderung dazu verstehen, im Durchgang durch die Geschichte anders wertende Positionen vorzuführen und dann als nicht mehr zukunftsfähig abzuschreiben. Der Ertrag für

die Disziplin ist dann denkbar gering. Man bestätigt im Blick auf die Vergangenheit nur das, was man ohnehin schon weiß, die eigene Position. Man kann das machen und es wird ja auch, nicht nur in der Erwachsenen- und Weiterbildung, immer mal wieder gemacht, aber warum sollten sich Wissenschaftler*innen oder Praktiker*innen für Darstellungen dieser Art interessieren? Das kann man wegen des vermuteten weitreichenden Wertekonsens in der Erwachsenenbildung im Kontakt mit Kolleg*innen deutlich leichter haben. Hinzu kommt, ein solches Vorgehen befördert die Praxis einer historischen Besserwisserei, bei der sich die Be- und Verurteilten noch nicht einmal gegen die – zumeist völlig dekontextualisierten – Wertungen und Argumente wehren können. Das ist selbst keine moralisch überzeugende Position. Die Marginalisierung der Beschäftigung einer Disziplin mit ihrer Geschichte wird man so jedenfalls eher nicht aufheben und wenn doch, dann zu deren Schaden.

Zweitens liegt es daher nahe, den Blick auf die Vergangenheit so zu strukturieren, dass man die gewählten Werte mehr oder weniger kritisch auf die eigene Gegenwart bezieht, indem man ihre Verwirklichung als für die Zukunft noch ausstehend auf die Agenda der Disziplin und der pädagogischen Praxis setzt. Ich vermute, so ist das Plädoyer von Zeuner gemeint. Man sucht dann die Geschichte nach unabgeholten Möglichkeiten, nach dem Vorschein einer besseren Zukunft ab, setzt vergangene Menschen und Projekte in das ‚rechte Licht‘ einer Gegenwart, die um die von diesen Personen angesprochenen, vorgelebten und erstrebten Möglichkeiten wieder oder immer noch weiß. Man hält der

Gegenwart der Erwachsenenbildung einen Spiegel der Vergangenheit vor und fordert sie auf diese Weise mehr oder weniger deutlich zum erneuten Nachdenken und zur Verwirklichung dieser Möglichkeiten auf. Das erscheint auf jeden Fall sehr viel produktiver für die disziplinäre Gegenwart und bietet auch hinsichtlich des historischen Erkenntnisgewinns wesentlich mehr Möglichkeiten. Hinzu kommt, es ist nicht nur ein gutes Gefühl, mehr oder weniger marginalisierte Personen und Positionen wieder sichtbar zu machen, sondern es erscheint auch als moralisch geboten: Nicht nur die Zukunft, auch das Gestern kann dann noch besser werden (Rüsen 2002, S. 17-46). Wer wollte das nicht? Allerdings sind die Schwierigkeiten auch hier erheblich. Es besteht immer die Gefahr, dass man in gänzlich anderen Kontexten agierende Personen und deren auf völlig andere soziale Verhältnisse bezogene Vorstellungen, Forderungen und Projekte für die Zwecke der eigenen Gegenwart vereinnahmt, instrumentalisiert und damit auch (erneut) missversteht. Daran ändert auch eine diesbezüglich reflektierte Darstellung, eine historische Sinnbildung wenig, die die Veränderung der Vergangenheit zur Gegenwart selbst als Erklärung der unterschiedlichen Realisierungsbedingungen dieser Möglichkeiten heranzieht. Zumindest ist der dafür nötige Theorieaufwand so erheblich, dass dies die Orientierungsfunktion einer solch historischen Darstellung wieder erheblich einschränkt. Ohnehin bleibt das grundsätzliche Problem jeder – auch der historischen – Sinnbildung, dass ihr Sinn notwendig selektiv und damit in gewisser Weise immer ungerecht ist. Auch in der Disziplin- geschichtsschreibung der Erwachsenenbil-

dung werden die daraus entspringenden Probleme immer wieder diskutiert und zur abgrenzenden Positionierung genutzt (vgl. z.B. Dräger 1992, 2017; Tietgens 1985). Die genannten Schwierigkeiten betreffen aber besonders die Position Negts, so z. B. den Unterschied von „bloß gedachter“ und „objektiver Möglichkeit“, an dem entlang Zeuner brauchbare von nicht brauchbaren Utopien unterscheiden möchte (Zeuner 2018, S. 41). Denn im Behaupten einer solchen Realisierbarkeit werden all jene gegenwärtigen Probleme des Wollens, Wünschens und Missverstehens verschlossen, die sich dann in einem so geschärften, d. h. verengten Blick auf die Vergangenheit negativ austragen. „Die wirkliche Geschichte“, so Reinhart Koselleck, „ist immer zugleich mehr und weniger, und ex post gesehen immer auch etwas anderes, als wir uns vorzustellen vermögen. Deshalb gibt es Utopien und eben deshalb sind sie zum Irrtum verdammt. Und ihr Gelingen mag eher zum Unglück neigen als zum Glück, das sie verheißen“ (Koselleck 2000a, S. 149). Die Schwierigkeiten für die wissenschaftliche Geschichtsschreibung werden jedenfalls nicht dadurch kleiner, dass man sie in guter Absicht eingeht.

Drittens wird daher auch in Reaktion auf die Probleme des zweiten Typs der Anspruch erhoben, die Pluralität der Hinsichten auf die Vergangenheit durch Reflexion der eigenen Wertsetzungen und ihrer Folgen für die Erforschung der Vergangenheit zu steigern. Bei dieser Vorgehensweise werden Wertungen und Vorannahmen der Gegenwart so weit wie möglich suspendiert, um die Handlungen und Vorstellungen der Akteur*innen der Vergangenheit überhaupt erst aus den damals

herrschenden Bedingungen und sozialen Strukturen heraus erklären und verständlich machen zu können. In diesem Verständnis von Geschichte führen Wertungen und Vorannahmen der Gegenwart tendenziell immer zu verzerrenden Perspektiven auf die Vergangenheit, und dies gilt ganz besonders für das Wissen um die vergangene Zukunft. Man hintergeht nicht nur die Subjekte der Vergangenheit, man missversteht Strukturen und Entscheidungen, nimmt man diesen ihre offene Zukunft. Dass diese engagierte Zurückhaltung von Historiker*innen immer nur näherungsweise möglich ist, kann konzediert werden. Auch braucht das „Einrücken in ein Überlieferungsgeschehen“ (Gadamer 1960, S. 274-275) als Voraussetzung historischen Sinnverstehens nicht bestritten zu werden, um gerade deshalb große Reflexionsanstrengungen zur Explikation und Einhegung der eigenen Vorannahmen zu rechtfertigen. Der professionelle Anspruch von Historiker*innen zielt in diesem Zugangstypus zur Vergangenheit denn auch darauf, durch aktive Distanzierung von den eigenen Vorannahmen, offen zu sein für andere zeitlich, sachlich und sozial abständige Möglichkeiten, Bedingungen und Vorstellungen, die ansonsten, wenn nicht völlig verborgen, so doch zumindest un- bzw. anders verstanden blieben. Solche verborgenen, noch unentdeckten oder bisher unverstandenen Denkansätze, Praktiken und Möglichkeiten gibt es mit Sicherheit auch in der Geschichte der Erwachsenenbildung. Wäre dem nicht so, so wäre auch eine Beschäftigung mit ihrer Vergangenheit wenig instruktiv für die Zukunft der Disziplin. Solche unverstandenen Möglichkeiten kann man aber kaum bemerken, wenn man

damit beschäftigt ist, die Vergangenheit nach Rechtfertigungsgründen für die eigenen Werte und Utopien abzusuchen.

Zugangstypus zwei und drei sind nun in der Geschichtswissenschaft alte Bekannte und werden natürlich auch in der Disziplinengeschichtsschreibung der Erwachsenenbildung – mehr oder weniger eindeutig – schon lange vertreten und praktiziert. Im Grunde sind es Positionen, wie sie schon im Historismus und seinen akademischen Positionskämpfen im 19. Jahrhundert verhandelt wurden und seither regelmäßig in der Geschichtswissenschaft diskutiert werden (Jaeger & Rösen 1992; Oexle 1996). Es geht um den Gegensatz zwischen einer expliziten Gegenwarts- und Zukunftsorientierung der Geschichtsschreibung, für die exemplarisch Johann Gustav Droysen steht (Manhart 2009), und der Forderung danach, das Wissen und die Wertungen der Gegenwart so weit wie möglich zurückzudrängen, um zu erforschen, ‚wie es eigentlich gewesen ist‘ – eine Position für die, ebenfalls extrem verkürzt, gern Droysens Widerpart, Leopold von Ranke, in Anspruch genommen wird (Manhart 2009). Die seither immer wieder aufkommenden Diskussionen zeigen aber, dass die Verhältnisse nicht so einfach sind, wie sie eine solche Gegenüberstellung suggeriert. Die eigentlichen Schwierigkeiten begrifflicher und methodischer Art beginnen erst innerhalb und im Verhältnis der beiden Positionen zueinander.

Beide Positionen sind in vielerlei Hinsicht aufeinander angewiesen und überlagern sich oft in der Forschungs- und Darstellungspraxis. Das ändert aber nichts an den Rationalitätsgewinnen ihrer analytischen Trennung. Für die hier interessierende Annäherung an

ein reflexives historisches Verständnis der Erwachsenenbildung kann man daher festhalten, dass beide Positionen keine sich ausschließenden Alternativen sind, sondern sowohl in der Forschungspraxis als auch in den historischen Darstellungen regelmäßig ineinander spielen. Auch in der wissenschaftlichen Geschichtsschreibung gehen immer Orientierungsbedürfnisse der Gegenwart in leitende Hinsichten der historischen Forschung ein – leitende Hinsichten, zu denen auch bestimmte Wertungen und perspektivenermöglichende Vorannahmen gehören (Rüsen 2001, S. 62-67). Ihre Explikation, zu der auch die Theoretisierung und begriffliche Durchdringung der eigenen Gegenwart gehört, hilft dabei, die eigene Verhältnisbestimmung zum Gegenstand besser zu kontrollieren. Das schließt dann die Möglichkeit ein, durch die Wahl von Theorien und Methoden die Art der Annäherung an die Vergangenheit zu strukturieren und diese dann als Erzählung, Bericht oder Analyse zur Darstellung zu bringen, was selbst wieder keine wertfreie Entscheidung ist. Ein ‚reines Vorgehen‘ erscheint weder möglich noch sinnvoll, begründbare Schwerpunktsetzungen und Bemühungen um die eine oder andere Richtung aber schon.

3. Historisches Bewusstsein und Utopie

Ein historisches Bewusstsein künftiger Akteur*innen der Erwachsenenbildung, wie es Zeuner zur Stärkung einer disziplinären Perspektive zu Recht für wünschenswert hält, profitiert daher weniger davon, mehr

oder weniger konsensfähige Wertungen als notwendig voranzustellen, sondern davon, das Eingehen jeglicher Wertungen und theoretisch-begrifflicher Vorannahmen in die historische Forschung systematisch zu reflektieren. Zu den unreflektierten Wertungen gehört z. B. auch, anderen Positionen pauschal ein Zukunftsbewusstsein abzusprechen, weil sie kein Bewusstsein der Vergangenheit hätten. Das tut nicht nur Negt, auf den sich in diesem Punkt wiederum Zeuner bezieht, sondern es ist ein gern verwendeter rhetorisch-politischer Allgemeinplatz in den Debatten der Gegenwart, dessen Beliebtheit aber nichts daran ändert, dass in der Sache wenig für ihn spricht. Mag es vielleicht Zweifel an entsprechenden Bewusstseinsformen für Menschen einer sehr fernen Vergangenheit geben, für Akteur*innen in der Moderne ist es schlicht unmöglich, kein Zukunfts- oder Vergangenheitsbewusstsein zu haben. Wenn es wirklich darum ginge, ein solches erst zu schaffen, dann wäre die Aufgabe der historischen Forschung wie der (politischen) Erwachsenenbildung eine ganz andere. Selbst für die Schulpädagogik, die es ja mit dem sich erst entwickelnden historischen Bewusstsein von Kindern zu tun hat, ist eine solche Annahme nicht hilfreich.

Tatsächlich dienen entsprechende Behauptungen aber vor allem dazu, anderen nicht etwa keines, sondern ein falsches Bewusstsein zu unterstellen, und diese Unklarheit ist nicht nur rhetorisch begründet, sondern auch für die Geltungsgründe der historischen Forschung und die Praxis der Erwachsenenbildung folgenreich. Hier soll gar nicht bestritten werden, dass die aktuell-individuellen Kenntnisse und Vorstellungen über

die Vergangenheit unterhalb des möglichen Niveaus der wissenschaftlichen Forschung liegen. Das dürfte mehr oder weniger immer so sein. Dies festzustellen und daraus dann legitime Forderungen und erfolgversprechende geschichtsdidaktische und erwachsenenpädagogische Strategien für ein Dazulernen abzuleiten, erfordert allerdings, sich nicht der Illusion hinzugeben, eine pädagogische *tabula rasa* wäre wenigstens an der Stelle des historischen Bewusstseins auffindbar. Ob das Urteil über die Richtigkeit und Angemessenheit von Vergangenheits- und Zukunftsvorstellungen berechtigt ist, dafür kann die historische Forschung sicher Argumente liefern, wenn auch keine sicheren Argumente liefern. Die Behauptung aber, beides läge bei bestimmten Akteur*innen der modernen Gesellschaft gar nicht erst vor, läuft entweder leer oder geht an den pädagogischen und politischen Problemen der Gegenwart vorbei. So einfach ist die Sache also nicht. Das Zukunfts- und Vergangenheitsbewusstsein aller Akteur*innen, das schließt die Erwachsenenbildner*innen und ihre Klientel explizit mit ein, ist fast immer bis zum Rand voll mit Erwartungen, Wünschen, aber auch Vorurteilen und Missverständnissen, die sie aus der und über diese Vergangenheit, ihrer eigenen und der angesehen und -gelesenen, gelernt haben. Form und Inhalt dieses Bewusstseins mögen also vielfach problematisch sein. Beides, ein Zukunfts- wie ein Vergangenheitsbewusstsein, ist aber immer längst vorhanden, bevor irgendein*e Historiker*in oder Pädagog*in kommt. Ein Vergangenheitsbewusstsein wird gerade in der modernen Gegenwart von allen erlernt, und zwar in Auseinandersetzung mit den Überresten, Strukturen und

Geschichten aus genau jener und über diese Vergangenheit, mit der sich erneut zu beschäftigen zugleich als Mittel der Problemlösung vorgeschlagen wird. Die Sache ist also auch motivational kompliziert. So sehr also zuzustimmen ist, dass eine Ausweitung der historischen Kompetenz für Akteur*innen der Erwachsenenbildung wünschenswert wäre, erscheinen dafür normative Vereinfachungen dieser Art als wenig hilfreich.

4. Die historische Kompetenz der Erwachsenenbildungsforschung

Nun mag die Forderung nach einer stärkeren Wertereflexion, nach einer Steigerung der Rationalität ihrer Verwendung als wohlfeil erscheinen und wenig zur konkreten Verbesserung der Situation der historischen Erwachsenenbildungsforschung beitragen. Tatsächlich ist aber die Steigerung der Befähigung zur reflektierten Verwendung von Wertungen in der historischen Forschung für die – auch von Zeuner angezielte – Verbesserung der historischen Kompetenz in der Erwachsenenbildung von ganz besonderer Bedeutung. Die Arbeit am Begriff ist hier besonders wichtig und lohnend. Das kann an einem Beispiel gezeigt werden. Denn aus der fachlich-professionellen Perspektive der Erwachsenenbildung liegt es schlicht und einfach nahe, Geschichte vor allem als Lerngegenstand zu betrachten. ‚Aus der Geschichte lernen‘ ist aber ein pädagogisches Programm, das einer unvoreingenommenen Perspektive auf die Vergangenheit nicht gerade zuträglich ist. Denn hierfür liegt es nahe, die ‚richtigen‘ von den ‚falschen‘ Lehren aus der Vergangen-

heit zu trennen, um das Lernen des ‚Richtigen‘ zumindest wahrscheinlicher zu machen. Eine Reflexion dieser Schwierigkeiten könnte nun auf die Forderung hinauslaufen, in der historischen Forschung einfach auf den Lernbegriff zu verzichten. Das soll hier aber gerade nicht empfohlen werden. Es würde ohnehin nicht angenommen, da es an den Praxisanforderungen der Erwachsenenbildung vorbeigehe. Der Vorschlag geht vielmehr dahin, die Rolle des (historischen) Lernens komplexer anzusetzen, indem man den Begriff für die historische Forschung und die Beobachtung der Rezeption ihrer Ergebnisse tauglicher macht, d. h. normativ neutralisiert. Das hat den Vorteil, die historische Erwachsenenbildungsforschung nicht allein auf die Kriterien und Kompetenzen der akademischen Geschichtswissenschaft festzulegen, sondern ihre spezifische Perspektive und Reflexionskompetenz im Hinblick auf das Lernen von Erwachsenen stärker auszuspielen. Das entspricht auch dem Vorschlag von Zeuner, die Geschichtswissenschaft als Teil der Erwachsenenbildung zu betrachten und mit ihr alle weiteren Ausprägungen moderner Geschichtskultur, also auch die im Anschluss an Aleida Assmann angesprochenen Ausstellungen und medialen Inszenierungen der Vergangenheit (Zeuner 2018, S. 37-38).

Man kann das Folgende auch so verstehen, aus der vermeintlichen Not einer gefühlt randständigen Positionierung der historischen Erwachsenenbildungsforschung im historischen Diskurs eine Tugend zu machen, indem Kernbegrifflichkeiten und -kompetenzen der Erwachsenenbildung als leitende Hinsichten der Forschung aktiviert werden. Natürlich geschieht das auch schon

längst, wenn auch durchaus nicht immer in der noch genauer vorzuschlagenden Weise. Es soll hier aber auch nicht behauptet werden, es handele sich um etwas für die historische Erwachsenenbildungsforschung völlig Neues. Es geht vielmehr darum, diese in ihrem spezifischen Zugriff zu stärken, ohne damit auf die Anerkennung etablierter Forschungsstandards und den Diskussionsstand der Geschichtswissenschaft zu verzichten. Es ist aber ohnehin nicht so, dass der Umgang von professionellen Historiker*innen mit genau diesen Fragen immer unproblematisch wäre. Es gibt hier also durchaus Möglichkeiten für die historische Erwachsenenbildungsforschung, es nicht nur anders, sondern vielleicht auch besser zu machen. Dass die dabei erneut bekräftigte reflektierte Zurückhaltung gegenüber vermeintlich zukunftssträchtigen Werten selbst auf einer Wertung beruht, nämlich der, dass diese Komplexitätssteigerung für die historische Forschung besser sei, soll sofort konzediert werden. Der Vorschlag wird schon aus diesem Grund leicht seine Kritiker*innen finden. Abschließend soll aber wenigstens noch angedeutet werden, worin der Gewinn einer Ethik normativer Enthaltensamkeit bestünde.

5. Lernen als historisches Geschehen

„Seit die Vergangenheit aufgehört hat, ihr Licht auf die Zukunft zu werfen, irrt der menschliche Geist in der Finsternis“ (Tocqueville 1840, zitiert nach Koselleck 1989a, S. 47). Was Alexis de Tocqueville hier formuliert, passt zu jener Orientierungskrise, die schon am Beginn des Zeitalters der Moderne

als epochentypisch registriert wird. Zeitverhältnisse beschäftigen den Menschen mindestens so lange, wie wir von seinem Denken wissen. Die dabei immer wieder aufgerufene Dreigliedrigkeit einer reflektierten Zeiterfahrung – Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft – erscheint einfach, logisch wird es aber schnell komplex, d. h. kognitiv nicht kontrollierbar, da man es mit drei Elementen und deren Wertung, z. B. als Fortschritts- oder Verfallsgeschichte, zu tun hat. Die Schwierigkeiten bei der Justierung der Zeitformen scheinen zum Ende des 18. Jahrhunderts anzuwachsen. Zumindes werden sie jetzt immer wieder eingehender diskutiert. Als gesellschaftliche Hintergründe können unter anderem die Entgrenzungserfahrungen der zeitlichen und räumlichen Perspektive durch die entdeckungsgeschichtliche Globalisierung, die Erfahrung der Kontingenzsetzung aller gesellschaftlichen Verhältnisse im Vorfeld und durch die Französische Revolution sowie die beginnende industrielle Revolution angeführt werden. Koselleck hat versucht, die daraus resultierenden semantischen Umstellungen als Sattelzeit auf einen Epochenbegriff zu bringen (Koselleck 2000b, S. 302). Insbesondere zwei seiner Überlegungen zum Zeitbewusstsein haben dann eine größere diskursive Karriere angetreten. Zum einen das Auseinandertreten von Erfahrungsraum und Erwartungshorizont zur Beschreibung dessen, was in den Orientierungskrisen der Zeitgenossen reflektiert wird, zum anderen die mit diesem Auseinandertreten eng zusammenhängende Erfahrung, dass der *Topos Historia magistra vitae* seine Gültigkeit verliert (Koselleck 1989a, b). Über den sich scheinbar beständig ausweitenden Abgrund

zwischen Erfahrung und Erwartung leuchtet das Licht der Vergangenheit immer schwächer hinweg. Die Vergangenheit lehrt nicht mehr, wie es in der Gegenwart zu- und weitergehen soll. Das bedeutet vor allem, dass es jetzt immer mehr auf die Zukunft ankommt. Es „wechselt der Zeithorizont, der die Selektivität der Gegenwart primär steuert“, so Niklas Luhmann (1991, S. 123). „Es ist nicht mehr vergangene, sondern künftige Selektivität, auf die bei gegenwärtiger Verhaltenswahl hauptsächlich geachtet wird. Die Gegenwart versteht sich als Vergangenheit künftig-kontingenter Gegenwarten und wählt sich selbst als Vor-Auswahl im Rahmen künftiger Kontingenz“ (Luhmann 1991, S. 123). Behauptungen über Utopien und Utopiefähigkeiten, wie sie Negt aufstellt, gehören genau in diesen Zusammenhang. In der raumzeitlichen Entgrenzung wird die Gegenwart zum Ort permanenten Entscheidens über die Form, in der man Vergangenheit und Zukunft darstellen und vorstellen will. Das Jetzt wird zum Standort der Kontingenz, dessen wachsende Wichtigkeit mit der zunehmenden Halt-, Substanz- bzw. Dimensionslosigkeit dieses Jetzt korrespondiert. Diese bis heute erheblich ausgebaute Konstellation – die zelebrierte Dauererwartung einer offenen Zukunft und ein andauerndes Leben in *entscheidenden Zeiten* – hat zur verstärkten Reflexion von Dynamiken wie auch der Wahrnehmung von Gegenwart selber beigetragen, um das permanente Werden oder dessen Erfahrung auf den Begriff zu bringen.

In gewisser Weise hat die Geschichtswissenschaft dabei die volle Last der moralischen Ansprüche der bis dahin noch gültigen, nun

aber ausrangierten Heilsgeschichte (Typus 1) zu tragen. Es muss sich nun schon im Diesseits realisieren lassen, was ursprünglich erst im Jenseits stattfinden sollte. Die Geschichtsschreibung wird daher permanent mit der Forderung konfrontiert, die vergangenen Bedingungen der zukünftigen Realisierbarkeit dieser Ansprüche nachzuweisen (Typus 2). Das schließt die Frage nach dem Lernen aus der Geschichte mit ein. Eine vielfach verkürzende Rezeption der Absage an den Topos *Historia magistra vitae* hat nun dazu geführt, das dahinterliegende Dilemma unsichtbar zu machen. Denn all die Gründe, die für das Unmöglichwerden des Lernens aus der Geschichte angeführt werden, führen vor allem dazu, die Geschichte und ihre Zukunft permanent nach Lerngelegenheiten abzusuchen und auf diese hin die eigenen Erzählungen zu justieren. Es sind neben den Pädagog*innen die Historiker*innen, die seither mit der Forderung ringen, wissen zu sollen, was zu lernen aus der Geschichte richtig oder falsch ist, und zwar gerade, weil sie behaupten, dass das gar nicht geht.

Worin besteht nun die angesprochene Verkürzung? Regelmäßig wird darauf verwiesen, dass die Behauptung, der Topos *Historia magistra vitae* gelte nicht mehr, meine, dass man nicht mehr aus der Geschichte lernen könne. Darum geht es aber gar nicht, auch bei Koselleck nicht. Man lernt selbstverständlich aus der Geschichte, man tut es immerzu. Es geht vielmehr darum, dass man wissenschaftlich nicht mehr plausibel machen kann, welche Lehren aus der Geschichte zu ziehen sind. Das Verhältnis von Erfahrungsraum und Erwartungshorizont hat sich soweit gelockert, weil die strukturellen Unterschiede zwischen

der Gegenwart und jeder möglichen Vergangenheit so groß werden und der Abstand zu jeder möglichen Zukunft noch viel größer, dass von einer belastbaren, gar wissenschaftlichen Ableitung der Gegenwart aus der Vergangenheit keine Rede mehr sein kann. Ob das jemals anders war, kann hier dahingestellt bleiben. Was man lernen soll, kann man der Vergangenheit jedenfalls nur entnehmen, indem man diese Einsicht ignoriert. Lernen ist eben erstmal keine wissenschaftliche, zumeist noch nicht einmal eine bewusste Praxis und genau deshalb macht man auch genau das, wenn man aus der Geschichte lernt: man schließt Erfahrungsraum und Erwartungshorizont in der Gegenwart kurz, indem man deren Abstand ignoriert. Lernen fixiert dann eine lose Kopplung, und nur eine Reflexion dieser Bedingungen kann hier zumindest wieder für etwas Offenheit sorgen.

Besonders problematisch wird es, wenn Lernen moralisch verstanden wird, also als das Lernen des Richtigen. Dass man aus Vergangenem, aus der Geschichte, nicht zuletzt in Form gemachter Erfahrungen, auch alles Mögliche andere lernen kann, wird nur implizit konzidiert, wenn man sich genau deshalb darum bemüht, die richtige Darstellung zu finden, um die ‚richtigen Lehren‘ aus der Geschichte zu ziehen. Ganz offenbar lernt man aber auch, wenn man ‚Falsches‘ lernt. Lernen als Veränderungsgeschehen steht der Moral nämlich erstmal neutral gegenüber. ‚Nie wieder Krieg‘ mag eine weithin konsensfähige Lehre aus der Geschichte sein, es kann und wird aber genauso und regelmäßig auch das Gegenteil aus der Geschichte gefolgert, d.h. gelernt. Gerade diese Offenheit regt also dazu an, die Vergangenheit als Geschichte so

darzustellen, dass sie mit den eigenen Wertevorstellungen konvergiert, dass sie eindeutig wird, eindeutig für uns. Die entgrenzte Vielfalt möglicher Ereigniszusammenhänge, möglicher Geschichten, wird unter diesen Voraussetzungen zum Anlass einer andauernden Suche, z. B. nach der inhaltlich wie ästhetisch *überzeugenden* Einheit einer erzählenden Darstellung. Aus der Vielfalt der über den – lediglich logisch markierten – Zeitschnitt des Jetzt hinweg wirkenden Kräfte der Vergangenheit, die schlicht unvermeidlich zum Lernen führen, wird auf diese Weise die mehr oder weniger große, Subjekte wie Sozialgebilde orientierende, Einfalt selektiver historischer Darstellungen. Dies geschieht immer im Blick auf zukünftig zu vermeidende oder gewünschte Entwicklungen.

Die historische Erwachsenenbildungsforschung hat nun gute Gründe, in der Beobachtung der historischen Vorstellungen und Abläufe des Lehrens und Lernens eine ihrer Aufgaben zu sehen. Sie tut das ja auch längst und hat dabei der Geschichtswissenschaft eine lange Tradition der empirischen Forschung über und der historischen Reflexion von Lernen und Lehren voraus (vgl. z. B. Dräger 1992; Zeuner & Faulstich 2009; Tenorth 2010). Dem würde eine Historisierung des Lernbegriffs in dem Sinne zuarbeiten, dass die vielfältigen Formen seiner zu- und abnehmenden Moralisierung endlich selbst als ein Lernen aus der Geschichte begreifbar werden. Dafür muss man aber auf einen normativ aufgeladenen Lernbegriff verzichten. Das könnte sich nicht nur für die Wahrnehmung der historischen Erwachsenenbildungsforschung, sondern auch für die pädagogische Praxis lohnen (Manhart 2014). Die histori-

sche Erwachsenenbildungsforschung kann dann auf jeden Fall mit mehr fachlichem Selbstbewusstsein sowohl gegenüber der Geschichtswissenschaft als auch gegenüber der eigenen Disziplin für ihre Relevanz bei der Stärkung einer historischen Kompetenz argumentieren, die aktuelle Probleme überhaupt erst verständlich macht. Im historischen Durchgang wird jedenfalls besser nachvollziehbar, warum gerade auch Lernen in der Moderne kontingent wird, d. h. als machbar erscheint. Es muss nun entschieden werden, was und in welchem Kontext gelernt werden soll. Da nichts aus der Geschichte zu lernen ohnehin völlig unmöglich ist, erscheint es als ein Risiko, das Lernen einfach geschehen zu lassen. Allerdings wäre oft mehr gewonnen, wenn es gelänge, das eine oder andere Lernen aus der Geschichte zu verhindern, und sei es nur durch die wohlverstandene Einsicht, dass es ‚eigentlich nicht geht‘. Ein solches Offenhalten der Vergangenheit hielte auch die Zukunft offen, auch gegen die Fixierungen einer jeden Utopie. Die darin liegende Distanzierung setzt freilich ein Verständnis von Lernen voraus, dass historisch reflektiert nicht einfach davon ausgeht, das etwas sich schon deshalb bessert, weil es geschieht.

Literatur

- Dräger, H. (2017). Aufklärung über Andragogik. Kulturhistorische Betrachtungen über den Primat der Andragogik in der Anthropagogik. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* (ZfW), 40 (2), 127-152.
- Dräger, H. (1992). Historiographie und Geschichte der Erwachsenenbildung. In

- E. Schmitz & H. Tietgens (Hrsg.), *Enzyklopädie der Erziehungswissenschaft, Band 11. Erwachsenenbildung* (S. 76-92). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gadamer, H.-G. (1960). *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer historischen Hermeneutik*. Tübingen: J.C.B. Mohr.
- Jaeggi, R. (2014). *Kritik von Lebensformen*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Jaeger, F. & Rüsen, J. (1992). *Geschichte des Historismus. Eine Einführung*. München: C.H. Beck.
- Jeismann, K.-E. (1996). *Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft*. 2 Bde. Stuttgart: Ernst Klett.
- Koselleck, R. (2000a). Die Verzeitlichung der Utopie. In R. Koselleck, *Zeitschichten. Studien zur Historik* (S. 131-149). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Koselleck, R. (2000b). Über die Theoriebedürftigkeit der Geschichtswissenschaft. In R. Koselleck, *Zeitschichten. Studien zur Historik* (S. 298-316). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Koselleck, R. (1989a). *Historia Magistra Vitae*. Über die Auflösung des Topos im Horizont neuzeitlich bewegter Geschichte. In R. Koselleck (Hrsg.), *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten* (S. 38-66). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Koselleck, R. (1989b). Erfahrungsraum und Erwartungshorizont. Zwei historische Kategorien. In R. Koselleck (Hrsg.), *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten* (S. 349-375). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1991). Weltzeit und Systemgeschichte. Über Beziehungen zwischen Zeithorizonten und Strukturen gesellschaftlicher Systeme. In N. Luhmann (Hrsg.), *Soziologische Aufklärung 2: Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft*. 4. Auflage (S. 103-133). Wiesbaden: Springer VS.
- Manhart, S. (2014). Anerkennung durch Lernen. Folgen einer begrifflichen Umstellung. *Der Pädagogische Blick*, 22 (1), 19-32.
- Manhart, S. (2009). Was wird werden, wenn man weiß, was wird? Geschichtsschreibung und Staatswissenschaft als Interventionen in sich selbst hervorbringende Systeme im vormärzlichen Diskurs und bei Johann Gustav Droysen. In H.-W. Blanke (Hrsg.), *Historie und Historik* (S. 38-76). Köln & Weimar: Böhlau.
- Negt, O. (1993) Utopien der Aufhebung und das Problem der Aufarbeitung/Lernen die Menschen aus der Geschichte? In O. Negt & A. Kluge, *Maßverhältnisse des Politischen. 15 Vorschläge zum Unterscheidungsvermögen* (S. 331-340). Frankfurt/Main: Fischer.
- Negt, O. (1991). ‚Lernen aus der Geschichte‘ – Geschichte in der politischen Bildung. In A. Brock, O. Negt & N. Richartz (Hrsg.), *Bildung – Wissen – Praxis. Beiträge zur Arbeiterbildung als politische Bildung* (S. 56-73). Köln: Böhlau.
- Oexle, O. G. (1996). *Geschichtswissenschaft im Zeichen des Historismus*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ricoeur, P. (1998). *Das Rätsel der Vergangenheit. Erinnern – Vergessen – Verzeihen*. Göttingen: Wallstein.
- Rüsen, J. (2002). *Kann Gestern besser werden? Essays zum Bedenken der Geschichte*. Berlin: Kadmos Kulturverlag.
- Rüsen, J. (2001). Historisches Erzählen. In J. Rüsen, *Zerbrechende Zeit. Über den Sinn der Geschichte* (S. 43-106). Köln: Böhlau.

- Rüsen, J. (1994). *Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen*. Köln: Böhlau.
- Tenorth, H.-E. (2010). Historische Bildungsforschung. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch der Bildungsforschung*. 3. Auflage (S. 135-153). Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tietgens, H. (Hrsg.) (1985). *Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Dokumentationen zur Geschichte der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Zeuner, C. (2018). Historische Erwachsenenbildungsforschung: Geprägt von Kontroversität und Ambivalenz. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 1 (1), 30-43.
- Zeuner, C. & Faulstich, P. (2009). *Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Entwicklung, Situation und Perspektiven*. Weinheim: Beltz.

Sebastian Manhart, Dr., Vertretungsprofessor für Organisationspädagogik an der Fakultät für Humanwissenschaften der Universität der Bundeswehr München. Forschungsschwerpunkte: Geschichte und Theorie der Bildungs-, Erziehungs- und Lernsemantik; Wissenschafts- und Universitätsgeschichte sowie Theorie und Geschichte kalkulativer Praktiken unter besonderer Berücksichtigung ihrer organisationspädagogischen Bedeutung.

✉ sebastian.manhart@unibw.de

Geschichtsschreibung der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung – Ein Überblick mit Reflexionen für den wissenschaftlichen Nachwuchs

Wiltrud Gieseke &
Bernd Käßlinger

Zusammenfassung

Der Beitrag gibt komplementär zu den Überlegungen einer Historiografie der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung einen Überblick über vorhandene Studien. Besondere Aufmerksamkeit wird der Frage geschenkt, welche Anregungen sich daraus für anschließende und weiterführende historische Arbeiten und Forschung ergeben.

Geschichte · Erwachsenenbildung · Weiterbildung · wissenschaftlicher Nachwuchs

abstract

In addition to observations on a historiography of adult and continuing education research, the contribution provides an outline of existing studies. Special attention is paid to the question of what impetus these could give to future historical studies and research.

history · adult Education · continuing education · early stage researchers

Geschichtsschreibung der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung – Ein Überblick mit Reflexionen für den wissenschaftlichen Nachwuchs

Wiltrud Gieseke & Bernd Käßplinger

1. Einleitung

Christine Zeuner plädiert in ihrem Artikel in der neu begründeten Zeitschrift *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung* für eine historische Kompetenz bei Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern und ein spezifisches, kulturelles (Disziplin-)Gedächtnis der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Der Kritik von Christian H. Stifter und Philipp Gonon (2017), die u. a. eine mangelnde Beschäftigung anderer Disziplinen mit der Geschichte der Erwachsenenbildung/Weiterbildung und eine nicht ausreichende Historiografie der Erwachsenenbildung/Weiterbildung thematisieren, schließt sie sich aus einer Reihe an Gründen dezidiert nicht an (Zeuner 2018, S. 40). Hier ist uns Zeuners Position nahe und wir stimmen ihr in der Betonung der historischen Kompetenz zu: „Ohne Geschichtsbewusstsein und -verbundenheit – nicht nur was die Träger betrifft, sondern auch die wegweisenden Theoretiker im Fach, die mit ihren Schriften noch heute etwas zu sagen vermögen – werden neue Initiativen nicht, können sich auch nicht Abgrenzungen umsetzen, werden bildungspolitische und bildungstheoretische Entwicklungen und ihre Verwicklungen nicht verstanden. Geschichtsbewusstsein, das gegenwärtige Be-

rufsbewusstsein und aktuelle professionelle Vorstellungen fließen zusammen“ (Gieseke 2010, S. 107).

Letztlich sehen wir, dass – trotz relativ geringer Ressourcen – die Auseinandersetzung der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung mit ihrer Geschichte und der Historiografie reichhaltig ist und der wissenschaftliche Nachwuchs im Rahmen von Dissertationen immer wieder historische Arbeiten vorlegt, die zu würdigen sind. Gleichzeitig ist es wichtig, die Frage nach historischer Diskontinuität kritisch zu reflektieren. Es gibt in der Erwachsenenbildungswissenschaft Traditionen der vehementen Proklamation von zäsurenartigen Innovationen (Käßplinger 2017). Begriffe wie ‚Wende‘ oder ‚Paradigmenwechsel‘ haben in nahezu jeder Epoche eine Spielart, ob es die Transformation von der Alten Richtung zur Neuen Richtung in der Zeit der Weimar Republik, die Realistische Wende in den 1960er Jahren oder die Verschiebung von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung in den 1990er Jahren ist, um nur einige Beispiele zu nennen. Für manche Erwachsenenbildungsforschende scheint das Transformative ein Wesenskern der Erwachsenenbildung zu sein. Man mag dies als ein vorschnelles Reagieren und Anpassen an von ‚fremden Interessen‘ herangetragene neue Normativitäten interpretieren. Das Schlussplädoyer von Zeuner – Pongratz (2010) zitierend – wendet sich gegen solche Instrumentalisierungen (Zeuner 2018, S. 41).

Vielleicht braucht es noch mehr detaillierte historische Analysen, um die Verwobenheit von eigenen und fremden Interessen erst in der Distanz genauer zu erkennen, statt in

einfache Polaritäten zu verfallen? Kommt der Wunsch nach historischer Diskontinuität nur von außen oder verfolgen Akteure der Praxis und Wissenschaft in der Erwachsenenbildung nicht auch eigenständig diese Agenda und wenn ja, warum? Eine detaillierte bzw. präzise historische Analyse der Erwachsenenbildung/Weiterbildung könnte zeigen, dass die Trennung von eigenen und fremden Interessen vielleicht wesentlich schwerer fallen kann, als man annehmen könnte? Wer gehört zum Feld der Erwachsenenbildung/Weiterbildung und wer nicht? Wer ist Grenzgängerin oder Grenzgänger? Wir wollen insgesamt für eine präzisere, mehr ins Detail gehende historische Analyse in der Erwachsenenbildungswissenschaft plädieren. Es braucht mehr Präzision und mehr Wissen um das, was bereits vorliegt. Sicherlich nicht allein, aber auch für die berufliche Sozialisation des wissenschaftlichen Nachwuchses ist dies wichtig, um von dem bereits vorhandenen Wissensstand zu profitieren (Käpplinger 2017), sodass ein Anschließen an bereits vorhandene Diskurse oder eine begründete Distanzierung von eben diesen möglich wird. Auf dieser Basis ist eine kritische Beschäftigung zu begrüßen, die dann ggf. bereit ist, historische Mythenbildungen (Gieseke 2019) offenzulegen, etablierte Periodisierungen zu hinterfragen, die vergangenen Verwobenheiten der inneren und äußeren Interessen in ihrer Komplexität fern von vorschnellen Urteilen herauszuarbeiten oder auch zu erkennen, wo Traditionslinien abbrechen, Neues entsteht oder wo Traditionen von vorgestern lediglich in neuem Gewand wiederkehren.

Die Volkshochschulen feiern 2019 ein 100-jähriges Jubiläum. Im historischen Maßstab sind 100 Jahre relativ wenig. Der Möglichkeitsraum für historische Analysen wächst und zugleich ist gar nicht sicher ausgemacht, in welche Richtung Erwachsenenbildung/Weiterbildung und ihre Wissenschaft sich entwickeln werden. Geschichte kann sowohl demütig gegenüber großen Transformationen machen als auch gleichzeitig die Bedeutung der eigenen Mitverantwortung aufzeigen. Historische Kompetenz beinhaltet demnach sowohl Reflexion als auch Handeln und ist damit aktuell besonders relevant. Jede Errungenschaft, die man erhalten möchte, bedarf – besonders für den Bildungsbereich – Beachtung und Unterstützung. Das gilt auch für Verfassungen, Gesetze, Archive und Erkenntnisse. Es braucht das stete engagierte Bemühen um die Verteidigung der Errungenschaften, das Weiterführen in neuen Formen oder das Suchen nach wirklich Neuem jenseits der Zivilisationsbrüche und Barbareien. Im Folgenden versuchen wir überblickshaft den Forschungsstand innerhalb der historischen Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung darzustellen und dabei die Rolle des wissenschaftlichen Nachwuchses explizit zu berücksichtigen.

2. Geschichtsschreibung der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung

„Im Zuge der Ausdifferenzierung der Erwachsenenbildungswissenschaft hat in den letzten Jahrzehnten die Beschäftigung mit der Geschichte der Erwachsenenbildung einen

Prozess durchlaufen, der als Konstitutionsprozess einer wissenschaftlichen Subdisziplin zu beschreiben ist“ (Filla 2013, S. 2). Wilhelm Filla beschreibt optimistisch eine Intensivierung historischer Studien in der Forschung zur Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Die Gründe dafür sind zahlreich, aber nicht zuletzt im zunehmenden Alter einer vergleichsweise jungen Teildisziplin zu finden. Viele Werke und Studien der historischen Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung lassen sich aufführen, wobei die Gefahr besteht, so manches Wichtige unerwähnt zu lassen – was uns hier wahrscheinlich im Text auch unterlaufen wird, da wir den internationalen Raum zudem weitestgehend ausblenden, primär aus Platzgründen.

Es liegt eine große Zahl historischer Arbeiten aus den letzten 30 bis 40 Jahren vor. Die Arbeiten – oft Dissertationen – sind verstreut und haben jeweils eine andere Fragestellung und bearbeiten Spezifisches. Aktivitäten wurden oft durch regionale Jubiläen oder neue bildungspolitische Initiativen zur Strukturbildung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung freigesetzt. Das muss überraschen, bei den wenigen Lehrstühlen in der Erwachsenenbildungswissenschaft und keinem Lehrstuhl dezidiert für die Geschichte der Erwachsenenbildung/Weiterbildung sowie mit dem Wissen darüber, dass die ersten Lehrstühle für Erwachsenenbildung erst in jüngerer Zeitgeschichte wahrgenommen wurden, namentlich von Friedrich Borinski in Berlin an der Freien Universität Berlin (1956), Joachim H. Knoll in Bochum (1964) und Horst Siebert in Hannover (1970).

Nach Durchsicht der Arbeiten können wir verschiedene Zugriffe auf die sehr breiten

Entwicklungsverläufe in der Geschichte der Erwachsenenbildung/Weiterbildung unterscheiden und als eine Orientierungshilfe anbieten. Eine wissenschaftstheoretische Orientierung ist damit noch nicht vorbereitet. Die Frage, wie man die Historie strukturiert und aufbereitet, bleibt eine fortlaufende Herausforderung, zu der es verschiedene Ansätze gibt (Olbrich 2001; Seitter 2007; Zeuner 2015a, 2015b). Es gibt zudem, wenn es sich nicht um Dissertationen oder Habilitationsschriften handelt, viele kommentierte Quellensammlungen, die einer aufarbeitenden Strukturierung unter verschiedenen Perspektiven harren. Was die professionelle Identifikation und Positionierung betrifft, setzt dieses eine Orientierung voraus, die nicht nur die eigene Institution betrifft.

2.1 Überblicksarbeiten

Vorliegende Überblicksarbeiten (siehe auch Tietgens 2018[1994]; Feidel-Mertz 2010; Siebert 2010) sind sehr unterschiedlich und nutzen wissenschaftstheoretisch und methodologisch differente Ansätze. Sie verstehen sich als sozialwissenschaftlich orientierte Geschichtswissenschaft, die ideengeschichtliche Betrachtungen unter politikwissenschaftlicher Perspektive einbinden. Bezogen auf die Teildisziplin sind es Darstellungen, die sich mit ihrer Ausdifferenzierung beschäftigen (Seitter 2007). Eine Verbindung zur sozial- und politikwissenschaftlichen Betrachtung des Bildungsbereichs Erwachsenenbildung/Weiterbildung, umfangreicher angelegt unter Einschluss der NS-Geschichte und Einbindungen der

DDR-Geschichte, bietet die Arbeit von Josef Olbrich (2001).

Äußerst hilfreich ist die Zeittafel von Günther Wolgast (1996) als Unterstützung für historische Arbeiten aus interdisziplinärer Perspektive, da die Erwachsenenbildung/Weiterbildung im Besonderen als Folge einer geringen Strukturierung nur als mittlere Systematisierung (Faulstich, Teichler, Bojanowski & Döring 1991) gesellschaftlich umgesetzt ist. Gerade für die Bestimmung von Quellen und ihren Stellenwert für die kulturellen, sozialen, konzeptionellen und gesetzlichen Realisierungen von Erwachsenenbildung/Weiterbildung ist die Zeittafel eine wichtige Arbeitsleistung, die überdies eingebettet ist in Kurzkomentierungen von Zeitabschnitten und die sich an historische Großereignisse und ab den 1960er Jahren an die Jahrzehnte hält. Aktuellere Überblicksdarstellungen liegen für nahezu das ganze 20. Jahrhundert von Zeuner (2015a, 2015b) vor. In ihrem Ansatz wird eine soziale und reformorientierte Perspektive aufgenommen, um diesbezügliche Impulse für die bisherigen Veränderungsdynamiken im Feld der Erwachsenenbildung/Weiterbildung sichtbar zu machen.

Für die Anfänge institutionalisierter Erwachsenenbildung/Weiterbildung muss auf Frolinde Balsler (1959) und auf die kritische Auseinandersetzung mit der Arbeiterbildung von Hildegard Feidel-Mertz (2010) hingewiesen werden. Auch der Verweis auf Jörg Wollenberg (1983) zur Geschichte der Arbeiterbewegung ist hier anzuführen. Darüber hinaus ist die Arbeiterbildung Thema vieler Arbeiten, auch nach ihren Anfängen (u. a. Zeuner 2002).

Es wäre relevant, dass solche Überblicksdarstellungen und ihre Rezeption noch mehr ihren Weg in relativ neue, internetgestützte Lexikaformen, wie u. a. Wikipedia, finden würden, damit bereits Studierende leichter auf solche Publikationen stoßen können. Zum Zeitpunkt des Schreibens dieses Artikels umfasst der Wikipedia-Artikel zur Geschichte der Erwachsenenbildung/Weiterbildung nicht einmal 2.000 Zeichen. Man kann und muss Wikipedia sicherlich auch kritisch sehen – aber wäre es angesichts der immensen Nutzung nicht zu bedenken, hier mit der Geschichtsschreibung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung besser und mannigfaltiger sichtbar zu sein mit Texten über Institutionen, Personen und Themen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in ihren zeitgeschichtlichen Verortungen?

2.2 Historische Arbeiten zu Institutionen, Trägern und Fachgesellschaften

Hierunter fallen Arbeiten über einzelne Volkshochschulen, wie z. B. über die Volkshochschulen Berlin und Wien (Urbach 1971, Telger 2011), Göttingen (Blümel & Natonek 2013), Leipzig (Knoll 2007), Dresden (Gieseke & Opelt 2003) oder Hamburg (Zeuner 2002), sodass hier die Regionalgeschichte informiert wird. Auffällig ist, dass großstädtische Volkshochschulen wesentlich öfter Thema sind als kleinstädtische Volkshochschulen oder Kreisvolkshochschulen, was bemängelt wird (Klemm 2017). Demgegenüber liegen wiederum zu Heimvolkshochschulen eine Reihe von Arbeiten vor (z. B. Ciupke 2005).

Über Akademien gibt es Arbeiten von Martha Friedenthal-Haase (2007).

Aribert Rothe (2000) hat zur Evangelischen Erwachsenenbildung, Martin Dust (2007) zur Katholischen Erwachsenenbildung und Wolfgang Müller-Commichau (2009) zur Jüdischen Erwachsenenbildung u. a. publiziert. Etwas vermisst man Zusammenführungen oder Vergleiche der Befunde oder noch intensivere wechselseitige Bezugnahmen in den Werken selbst.

Einzuordnen ist hier ebenfalls die Arbeit von Wolfgang Seitter (1993) zu Volksbildung und ‚educacion popular‘ als Beitrag über zivilgesellschaftliche Aktivitäten. Kritische Betrachtungen gibt es von Joachim Dikau zu Wirtschaft und Erwachsenenbildung (1968) sowie zur Handwerkerfortbildung von Dirk Axmacher (1990) und Wolfgang Hüge (1989).

Auch die Jubiläen der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (PAS) bzw. des heutigen Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen und des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV) sind Belege für die Arbeit der Verbände und Fachgesellschaften (Dolff 1978; Nuissl 2008). Das 100-jährige Jubiläum der deutschen Volkshochschulen, festgemacht an der Weimarer Verfassung, wird sicherlich 2019 einen deutlichen Publikationsanstieg, wie andere Jubiläen zuvor (Oppermann & Röhrig 1994; u. a. auch von Landesverbänden (Ehse 2016)), induzieren (z. B. Hinzen & Meilhammer 2018; Schrader & Rossmann 2019; Landesverband Thüringen 2019). Der Beitrag zum Bildungsverständnis des DVV (Hoyer 1985) gehört neben anderen Beiträgen hier ebenfalls hin. Auffällig ist dabei,

dass die Geschichte von Verbänden insgesamt in der Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungsforschung kaum aufgearbeitet ist. Arbeiten zur Geschichte der Sektion Erwachsenenbildung (Schmidt-Lauff 2014), der Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungsforschung insgesamt (Born 1991; Koerrenz, Meilhammer & Schneider 2007) liegen vor.

Aufmerksam wäre als offene Frage zu prüfen, ob Kontexte von Festschriften dazu führen, dass die historische Darstellung gewisse Idealisierungen und Glättungen beinhaltet. Forschungsarbeiten könnten an diesbezügliche Schriften mit ihren Quellen anschließen und vertiefende wie auch relativierende oder korrigierende Einblicke liefern. Auch könnte man sie vergleichend analysieren und ihre wesentlichen Bilanzierungen herausarbeiten. Wie wurde 75 Jahre und wie werden 100 Jahre Volkshochschule in Publikationen gefeiert? Zeitzeugenberichte könnten eine kritische(re) zweite Analyse und Interpretation erfahren. Denn zu bedenken sind über die zeitgeistige Popularität von Zeitzeugenberichten hinaus empirische Befunde. Da diese Berichte von Lernenden zwar als sehr animierend erfahren werden, aber die Lernergebnisse z. T. schlechter als ohne Zeitzeugenbericht ausfallen, spitzen Christine Bertram, Wolfgang Wagner und Ulrich Trautwein (2017, S. 445) so ihre empirischen Befunde mit „More Fun, Less Learned“ zu.

Die Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung hat eine – durchaus gut nachvollziehbare – Tendenz zum Narrativen. Erinnerungen sind jedoch hochgradig fragile, durch subjektive Erlebnisse gefärbte (Re-)Konstruktionen. Zeitzeuginnen und Zeitzeugen müssen nicht lügen, sondern die eigenen Er-

innerungen – gerade an lange zurückliegende Ereignisse – können auch unbewusst trügen, geprägt von biographischen Verflechtungen und öffentlichen Interpretationen von Ereignissen. Insofern braucht es einen kritisch-konstruktiven Umgang der Forschenden mit Zeitzeugenberichten über Idealisierungen und Erfahrungssättigung des ‚Authentischen‘ hinweg. Gleichzeitig ermöglichen teilweise nur noch Zeitzeugenberichte Zugänge zur Geschichte, wenn Dokumente, wie z. B. Programme, Konzepte oder Briefwechsel, nicht archiviert wurden. Es ist auch zu bedenken, dass von manchen Epochen Zeitzeuginnen und Zeitzeugen langsam, altersbedingt weniger werden – werden sie nicht befragt, gehen Chancen für historische Forschung verloren.

2.3 Personengeschichte

Die Sammelbände über die Leistung von Hans Tietgens für die Erwachsenenbildung im Gesamten (Nuissl 1992; Gieseke & Ludwig 2011) sowie seine frühen Jahre als Jugendreferent für politische Bildung (Kebschull & Weinberg 2012) könnten zu einer Arbeit über Wolfgang Schulenberg als ein weiterer herausragender, wissenschaftlich-politischer Akteur in der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts herausfordern. Hierbei verbinden sich Personen und Wissenschaftsgeschichte dieser Teildisziplin.

Ebenso empfehlen sich Arbeiten von Josef Olbrich (1972) über Eduard Weitsch sowie die von Wolfgang Seitter (1996) über Walter Hofmann und Robert von Erdberg als auch die Quellenzusammenstellung von Oskar Hammelsbeck und Hermann Horn (1990).

Nikolai Frederik Severin Grundtvig und sein Einfluss in Deutschland sind Thema einer Reihe von Arbeiten (u. a. Vogel 1994). Eine Kostbarkeit, gerade für einen frühen sozialwissenschaftlichen Ansatz in der historischen Forschung der Erwachsenen- und Weiterbildung, liegt mit der Quellenzusammenstellung von Johannes Weinberg (1984) zu Theodor Geiger vor. Hinzu kommen Arbeiten von Martha Friedenthal-Haase (2001) sowie Christel Pache (1971) über Theodor Bäuerle. Besondere Aufmerksamkeit verdient im Übrigen die Arbeit von Horst Dräger (1975) über „Die Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung“ sowie seine Kommentierung zu Johannes Tews Buch „Zur Geistespflege in der Volksgemeinschaft“ (1981).

Mit der Bedeutung von Emigration und Personengeschichte hat sich Volker Otto (1999) befasst. Peter Faulstich (2006) hat über männliche und weibliche Pioniere der öffentlichen Wissenschaft publiziert. Von Dorothea Flaig (1998) liegt u. a. eine Arbeit zu Gertrud Hermes, von Anne-Christel Recknagel (2002) zu Carola Rosenberg-Blume und von Jürgen Nürnberg und Dieter G. Maier (2013) zu Josephine Levy-Rathenau und ihrer Rolle für die Bildungsberatung für Frauen vor. Trotz dieser Darstellungen (vgl. auch Eggemann 1997; Ciupke & Derichs-Kunstmann 2001) ist bei der Personengeschichte weiterhin auffällig, dass Erwachsenenbildnerinnen selten Thema sind. Wenngleich sich die Personengeschichte eher mit Lehrenden und Forschenden befasst, lassen sich auch Studien über Lernende bzw. Zielgruppen verzeichnen (vgl. Ciupke & Reichling 1996; Schlutz & Schneider 2003). Generell wären vergleichende bzw. zusammenführende Forschungsarbeiten zu

Personen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung mit thematischen Fokussierungen zu begrüßen. Der Aufsatz von Dieter Nittel und Alan Sievers (2011) ist eine exemplarische Inspiration, da mit Walter Korn und Rudi Rohlmann zwei wirkungsmächtige bildungspolitische Opponenten in Hessen mit ihren Biografien und Positionen verglichen werden. Dadurch wird die Personengeschichte von der Gefahr befreit, lediglich individualistische Lebensläufe statt Strukturen bzw. verschiedene Biografien als Lebensereignisse von Subjekten im Zeitgeschehen nachzuzeichnen.

2.4 Arbeiten zu historischen Zeitabschnitten

Besonders auffällig sind Zeitanalysen, deren Foki in Bezug auf die Entwicklung Deutschlands maßgeblich politisch herausstechen, so die NS-Zeit von 1933 bis 1945 (siehe z. B. Keim & Urbach 1976) und die Zeit der sowjetischen Besatzungszone sowie die Zeit der DDR von 1945 bis 1990 (Opelt 2004; siehe

auch Siebert 1970). Man könnte sich hier durchaus noch mehr Arbeiten wünschen.

Die genannten Arbeiten weisen eine große Quellendichte auf, die die (bildungs-)politischen Entscheidungen in Bezug auf die Erwachsenenbildung/Weiterbildung nachverfolgen und unter erwachsenenpädagogischer, sprich bildungswissenschaftlicher Perspektive einordnen. Die behandelten Zeitfenster verlangen aber noch eine gründliche bibliographische Aufarbeitung.

In den Bundesländern waren und sind die entstehenden Weiterbildungsgesetze – da Bildung unter der Kulturhoheit der Länder steht – und die politische sowie bildungswissenschaftliche Platzierung von Erwachsenenbildung/Weiterbildung in den 1960er und 1970er Jahren von weitreichender Bedeutung. Hierzu ist die Arbeit von Willi Gierke und Uta Loeber-Pautsch (2001) einzuordnen, da sie die institutionelle Entwicklung und die Rolle von Trägern in einem Bundesland (Niedersachsen) aufarbeitet. Es handelt sich um eine Arbeit, die systematisch sehr ausdifferenziert und detailliert ausgearbeitet vorliegt und eine der Leistungen des Schulenberg-Instituts¹ ist.

¹„Das Wolfgang Schulenberg-Institut für Bildungsforschung und Erwachsenenbildung (ibe) wurde 1986 von Mitgliedern der Universität und Vertretern von Verbänden der Niedersächsischen Erwachsenenbildung gegründet. Mit dem Institut wurde ein Ort der Kooperation zwischen Erwachsenenbildung und Hochschule geschaffen. [...] Nach der Gründung des Instituts lag der Schwerpunkt der Aktivitäten auf dem Aufbau eines Archivs und Projekten zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Insbesondere der Wieder- bzw. Neuaufbau demokratischer Bildungsinstitutionen nach 1945 stand im Fokus der Arbeiten. Die Vorhaben befassten sich u. a. mit: der Sicherung von Oral-History-Quellen (Zeitzeugenbefragungen), der Geschichte der Bildungsvereinigung Arbeit und Leben Niedersachsen und der Sicherung und Erschließung von wissenschaftlichen Nachlässen (z. B. Wolfgang Schulenberg, Willy Strzelewicz, Fritz Borinski) und historischem Schriftgut der niedersächsischen Erwachsenenbildung. Weiter wurden ein breites Rechercheprojekt zu den Archivalien der Erwachsenen-/Weiterbildung der DDR (gemeinsam mit der Humboldt-Universität zu Berlin und der Friedrich-Schiller-Universität Jena) sowie eine große Quellenstudie zur Rekonstruktion der Genese pluraler Strukturen in der niedersächsischen Erwachsenenbildung durchgeführt, beides gefördert von der Volkswagen-Stiftung (Gierke/Loeber-Pautsch, 2000).“ (ibe o.a.)

Speziell zu betrachten sind des Weiteren Arbeiten, die besonders das 19. Jahrhundert bis zum Ersten Weltkrieg betrachten, so die Arbeiten von Bernhard Schoßig (1987) zu studentischen Arbeiterkursen, von Wolfgang Hüge (1989) zu Handwerkerkursen und besonders die Darstellung von Horst Dräger (1979, 1984) in zwei Bänden zur Volksbildung in Deutschland. Auch die Lesegesellschaften, Lesesalons und die Volksaufklärung finden mit einer Quellensammlung von Arnim Kaiser (1989) ihren Platz. Besonders interessant und relevant für die Gegenwart ist die Arbeit von Frolinde Balsler (1959) zu den frühen Anfängen der Erwachsenenbildung und Volksbildung, da sie in der begrifflichen Aufarbeitung, z. B. zum Volksbegriff, für aktuelle Diskussionen von Bedeutung ist.

Eine Besonderheit stellt der Band „Indirekte Kommunikation“ von Hans Tietgens (1996) dar. Zu seinem 75. Geburtstag hat Ekkehard Nüssl Texte zusammengestellt, in denen er sich mit anderen Personen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung inhaltlich und persönlich auseinandersetzt. Die Textsammlung zum „kulturellen Stadtbewußtsein“ von Bert Donnepp (1992) und die Zusammenstellung von Texten verschiedener Autorinnen und Autoren zur Volkshochschule in der Großstadt (Otto & Senzky 1983) eröffnen möglicherweise eine neue kultursoziologische Einordnung.

Ein besonderes Charakteristikum der Arbeiten aus der PAS (dem heutigen DIE) war insgesamt gesehen der Typus ‚kommentierte Quellensammlung‘, um Forschung anzure-

gen und eine erste Handreichung zu geben. Es ist jedoch nicht sicher, dass diese eine entsprechende Wirkung hatten.

Für zukünftige Arbeiten ist es wichtig, mit neuen Hypothesen etablierte Erzählweisen zu historischen Phasen oder Phaseneinteilungen zu hinterfragen. Welche Kontinuitätslinien gibt es in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung über die Zäsuren 1933 und 1945 hinweg? Inwiefern waren erst die Weimarer Verfassung oder die Beschlüsse der Alliierten Ausgangspunkte für die (Neu-)Gründung von Volkshochschulen – oder was gab es an bereits vorherigen zivilgesellschaftlichen Initiativen? Wie sind aus heutiger Perspektive Radikalerlasse² zu sehen? Wo gibt es generell ungeschriebene oder tabuisierte Geschichten, die einer Erforschung harren? Geschichtsschreibung profitiert davon, dass neue Generationen mit neuen Zugängen und Interpretationen als Sedimente zur Vielfalt der geschichtlichen Lesarten beitragen.

2.5 Inhaltliche Anregungen zur Aufnahme, Ausdifferenzierung und Weiterführung historischer Arbeiten zur Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Hans Tietgens war es ein Anliegen, die historische Forschung durch Anregungen der Methodologie bezogen auf – wie er es nannte – „historische Wirklichkeiten“ (im Feld), zeitgeschichtliche Dokumentenanalysen und Einstiege in den wissenschaftlichen

² Dies meint den Erlass zur Beschäftigung von rechts- und linksradikalen Personen im öffentlichen Dienst von 1972, auch als ‚Berufsverbot‘ bezeichnet.

Entwicklungsprozess der Erwachsenenbildung voranzubringen. Dies wird am deutlichsten in seinem Band von 1985 (Tietgens 1985) und zehn Jahre später noch einmal in einem mit Ekkehard Nuissl (Nuissl & Tietgens 1995) aufgezeigt. Hans Tietgens fehlte in der Teildisziplin eine weiterführende, intensive Entwicklung historischer Forschung, die sich von einer alleinigen Ideengeschichte – besonders bezog er dies auf die Zeit der Weimarer Republik und auf sozialgeschichtliche, mental- sowie kulturgeschichtliche Fragen – verabschiedete (Tietgens 1985, S. 10). In seinem Beitrag zur Geschichte der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (Tietgens 2018[1994]) geht es darum, dass die Ideengeschichte nicht dominiert, sondern durch das Faktische, also eine sozialwissenschaftliche, bildungswissenschaftliche Perspektive angereichert wird. Vorgeschlagen wird eine Quellenerweiterung, eingebunden in eine Mentalitätsgeschichte, um Zusammenhänge zu politischen Ereignissen sichtbar zu machen. Besonders die für ihn zu einseitig vorgenommenen Einordnungen der ideengeschichtlich dominierenden Darstellung der Neuen Richtung in der Weimarer Republik fordert er heraus (siehe auch Brödel 2001; Wunsch 1986). Folgen und Missverständnisse sind aufzuarbeiten. So wies er in einer seiner letzten Schriften (Tietgens 2001) auf die seines Erachtens unangebrachte Missachtung von Leopold von Wiese durch Zeitgenossen in Wissenschaft und Praxis hin und forderte „einen anderen Blick“ bis zur „Revision eines Geschichtsbildes“, u. a. am „Beispiel eines Skandals“ (Tietgens 2001, S. 25-36). Übrigens galt und gilt dies auch für die immer wieder belebte

These, Erwachsenenbildung sei als Geselligkeit einzuordnen, indem auf frühe Lesesalons Bezug genommen und im gleichen Duktus eine Zuordnung der Erwachsenenbildung zur Jugendbewegung vorgenommen wird.

Stiefmütterlich behandelt werden spezifisch bildungswissenschaftliche Fragen, die die Veränderungsprozesse bei institutionellen Gründungen und Ausdifferenzierungen sowie Programmentwicklungen im Spiegel der Zeiten herausarbeiten (siehe Anfänge bei Gieseke & Opelt 2003). Dazu gehören auch Geschichten zu Häusern und Orten, wie die Göhrde oder Falkenstein (Käpplinger & Elfert 2018). Letzteres kann gerade für folgende Generationen interessant sein, da die Bewegung des fotografischen und internetgestützten Urban Exploring von Lost Places sehr stark von jungen Menschen getragen wird – wobei die Frage zu klären bleibt, ob es sich hier um ein genuin historisches Interesse oder eher um ein rein ästhetisches Interesse am Verfall handelt.

Daneben ist keineswegs gesichert, wie und mit welchen Lern- und Bildungszwecken sich besonders die Erwachsenenbildung/Weiterbildung entwickelt. Die Aufarbeitung bildungspolitischer Ideen und ihrer Konzepte reicht nicht, wenn man sich für die faktischen Realisierungswege, die Umwege oder den Stillstand interessiert, also die Bildung selbst zum Gegenstand aus historischer Perspektive macht. Auch kann man aus sozialhistorischer Perspektive nichts über die Angebotsentwicklungen im Kontext von Bedarfen und Bedürfnissen sagen, wenn man nicht historisch angelegte Programmforschung nutzt. Nicht nur Veränderungen

in den Themen- und Programmschwerpunkten, sondern ebenso Veränderungen im Typus der Aneignung eines Gegenstandes, eine zu beobachtende Entwicklung von unterschiedlichen Nutzungsinteressen, von sich verändernden Lernkulturen und Ausrichtungen auf wandelnde Zielgruppenansprachen können so aufgearbeitet werden.

Wenn Bildung ein Markstein in der Entwicklung der Moderne ist, wird nicht nur weiterhin das sich verändernde Lernverhalten unterschiedlicher Milieus von Interesse sein, sondern es sind auch die angebotenen Wissensstrukturen mit ihren jeweiligen Lehr-Lernstrukturen und ihren impliziten und expliziten Zielsetzungen relevant. Erst dann nähern wir uns dem Kern einer historischen Bildungsforschung für den Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Hier stehen wir erst am Anfang. Wichtig sind dabei immer auch Rückbindungen zu gesellschaftlichen und bildungspolitischen Entwicklungen, die durch nähere Betrachtung der Bildungsorte und Angebote in ihren Strukturen eine materialisierte Tiefe erhalten. Denn die gesellschaftlichen Ortszuweisungen für Erwachsenenbildung/Weiterbildung erfolgen durch die Positionierung und Relationierung ihrer Gebäude (Käpplinger & Elfert 2018), der inneren Ausgestaltung und den daran sedimentierten gelebten Lernkulturen.

3. Wirkung von Memoranden für eine historische Kompetenz?

Abschließend möchten wir an die Empfehlungen des Memorandums zur historischen

Erwachsenen- und Weiterbildungs-forschung (Ciupke, Gierke, Hof, Jelich, Seitter, Tietgens & Zeuner 2002, S. 29-30) im Sinne der disziplinären Historiografie erinnern, welches wir weiterhin als eine gute Orientierung erachten. Aber solche Memoranden behalten nur ihren Wert, wenn wenigstens Teile der Vorschläge umgesetzt werden.

Unmittelbar lassen sich bspw. für die universitäre Lehre, was das historische Bewusstsein betrifft, Vorschläge machen. So könnte jedes Seminar beim Einstieg historische Bezüge und/oder Veränderungen der jeweilig behandelten Thematik darstellen. Historische Debatten und Konflikte können aufgearbeitet und Geschichte samt ihren Akteurinnen und Akteuren so lebhaft nachvollzogen werden. Auch könnte man Entsprechendes bei Qualifikationsarbeiten erwarten, was verhindert, dass allein aktuelle Zugänge berücksichtigt werden, die durch Förderkonjunkturen und aktuelle Interessenlagen sehr begrenzt sein können. Gerade empirische Forschungsarbeiten könnten gefragt sein, indem sie die jeweilige Studie auch in einen historischen Kontext einbetten. Welche Bezüge zwischen heutiger wissenschaftlicher Weiterbildung und früherer Universitätsausdehnungsbewegung gibt es zum Beispiel? Kann der Vergleich von alten und neuen Diskursen dafür sensibilisieren, dass aktuelle Diskurse nicht zu eng geführt werden?

Eine mehr internationale oder transnationale Dimension mag und muss man sicherlich vermissen, wenngleich die Quellenlage in vielen Ländern sich noch problematischer als in Deutschland darstellt und selbst digitale Bestände schnell verloren gehen können (Käpplinger & Elfert 2018).

Aktuell bleiben die Empfehlungen des Memorandums weiterhin bestehen, wenngleich mit dem Archiv im Schulenberg-Institut in Oldenburg ein wichtiger Baustein mit Sammelauftrag weggebrochen ist. Wenn Erwachsenenbildung/Weiterbildung sich in der Öffentlichkeit weiter ausdifferenzieren und/oder stabilisieren will, benötigt sie Archive und ausgereifte, kleinteilig belegte, historisch eingeordnete Begründungslinien für ihre Entwicklung als professionelles, sich ausdifferenzierendes Feld. Das gilt im Übrigen für jede gesellschaftspolitische Ausrichtung (siehe dazu Clark 2018). Im Moment löst dies eine marktformige Unsichtbarkeit. Die Vielzahl und die Fluidität der Weiterbildungsvereine und -abteilungen in Unternehmen machen es gegenwärtig schwer, einen Überblick darüber herzustellen, wie sich Lebenslanges Lernen umsetzt, wenn es nicht individuell allein geschieht. Die politischen Optionen sind ebenso wie die wissenschaftlichen Begründungen zu diesem Thema unterentwickelt.

Seitenstarke historische Werke finden sich regelmäßig auf den vorderen Plätzen von Sachbuchbestsellerlisten, wenngleich bildungsgeschichtliche Werke – auch jenseits von Erwachsenenbildung/Weiterbildung – hier bislang selten sind. Es besteht sehr wohl ein großes, populäres Interesse an Geschichte, fern der kulturpessimistischen Klage über zu wenig historisches Wissen. Allerdings interessieren oft Neuinterpretationen von Geschichte mit anderen Perspektiven, die vergleichend Relevanzen für das Heute und Morgen herstellen (Clark 2018). Insofern brauchen (Nachwuchs-)Wissenschaftler/innen auch Bewusstsein und Geschick bei

der Wahl des richtigen Zeitpunktes für ein historisches Thema in einer passenden Bearbeitungsweise.

Literatur

- Axmacher, D. (1990). *Widerstand gegen Bildung – Zur Rekonstruktion einer verdrängten Welt des Wissens*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Balser, F. (1959). *Die Anfänge der Erwachsenenbildung in Deutschland in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts*. Stuttgart: Klett.
- Bertram, C., Wagner, W. & Trautwein, U. (2017). Learning Historical Thinking With Oral History Interviews: A Cluster Randomized Controlled Intervention Study of Oral History Interviews in History Lessons. *American Educational Research Journal*, 54 (3), 444-484.
- Blümel, G. & Natonek, W. (2013). „Das edle Bestreben, der breiten Masse zu nützen“ – *Beiträge zur Geschichte der Volkshochschule Göttingen*. Göttingen: Reihe der Universitätsdrucke.
- Born, A. (1991). *Geschichte der Erwachsenenbildungsforschung. Eine historisch-systematische Rekonstruktion der empirischen Forschungsprogramme*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brödel, R. (2001). Zwischen Arbeitserziehung, Unterhaltung und Kompetenzentwicklung – Kontexte und Evolution der Erwerbslosenbildung eines Jahrhunderts. In M. Friedenthal-Haase (Hrsg.), *Erwachsenenbildung im 20. Jahrhundert* (S. 155-170). München: Hampp.

- Ciupke, P. (2005). „Selten war es still im Haus“. Zur Kulturgeschichte der Heimvolkshochschulen. *Außerschulische Bildung. Materialien zur politischen Jugend- und Erwachsenenbildung*, (2), 142-151.
- Ciupke, P. & Derichs-Kunstmann, K. (Hrsg.) (2001). *Zwischen Emanzipation und besonderer Kulturaufgabe der Frau*. Essen: Klartext.
- Ciupke, P., Gierke, W., Hof, C., Jelich, F.-J., Seitter, W., Tietgens, H. & Zeuner, C. (Hrsg.) (2002). *Memorandum zur historischen Erwachsenenbildungsforschung*. Bonn: DIE. Verfügbar unter https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/ciupke02_01.pdf [02.02.2018].
- Ciupke, P. & Reichling, N. (1996). „Unbewältigte Vergangenheit“ als Bildungsangebot. Das Thema „Nationalsozialismus“ in der westdeutschen Erwachsenenbildung 1946 bis 1989. Frankfurt/Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Clark, C. (2018). *Von Zeit und Macht*. München: DVA.
- Dikau, J. (1968). *Wirtschaft und Erwachsenenbildung?* Weinheim: Beltz.
- Dolff, H. (1978). *25 Jahre Deutscher Volkshochschul-Verband*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Donnepp, B. (1992). *Für ein kulturelles Stadtbewußtsein*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dräger, H. (1975). *Die Gesellschaft für die Verbreitung von Volksbildung*. Stuttgart: Enke Verlag.
- Dräger, H. (1979). *Volksbildung in Deutschland im 19. Jahrhundert. Bd. 1*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dräger, H. (1984). *Volksbildung in Deutschland im 19. Jahrhundert. Bd. 2*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dust, M. (2007). „Unser Ja zum neuen Deutschland“. *Katholische Erwachsenenbildung von der Weimarer Republik zur Nazi-Diktatur*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Eggemann, M. (1997). *Die Frau in der Volksbildung 1919-1933. Wege zur Emanzipation?* Frankfurt/Main: dipa-Verlag.
- Ehshes, C. (2016). 25 Jahre hvv-Rückblick – Reflexionen von drei Verbandsdirektoren. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 66 (2), 124-133.
- Faulstich, P. (2006). *Vermittler wissenschaftlichen Wissens – Biographien von Pionieren öffentlicher Wissenschaft*. Bielefeld: transcript.
- Faulstich, P., Teichler, U., Bojanowski, A. & Döring, O. (1991). *Bestand und Perspektiven der Weiterbildung. Das Beispiel Hessen*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Feidel-Mertz, H. (2010). Erwachsenenbildung im Nationalsozialismus. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 43-58). 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Filla, W. (2013). Geschichte der Erwachsenenbildung – ein Überblick. *EEO – Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. Beltz Juventa, 1-37. doi: 10.3262/EEO16130308.
- Flaig, D. (1998). *Gertrud Hermes. Leben und Werk einer Erwachsenenbildnerin*. Oldenburg: Bibliotheks- u. Informationssystem der Universität.
- Friedenthal-Haase, M. (Hrsg.) (2001). *Erwachsenenbildung im 20. Jahrhundert –*

- Was war wesentlich?* München et al.: Rainer Hampp Verlag.
- Friedenthal-Haase, M. (2007). *Evangelische Akademien in der DDR. Quellen und Untersuchungen zu Bildungsstätten zwischen Widerstand und Anpassung*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Gierke, W. B. & Loeber-Pautsch, U. (2001). *Die pluralen Strukturen der Erwachsenenbildung – Zur Geschichte der Erwachsenenbildung in Niedersachsen 1947-1960*. Oldenburg: Schulenberg-Institut.
- Gieseke, W. (2019). Mythosbildung: *Was ist vom Vorwurf zu halten, die EB würde die Inhalte vernachlässigen?* Verfügbar unter https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/ebwb/forschung_neu/publikationen/prof.-dr.-wiltrud-gieseke [05.05.2019].
- Gieseke, W. (2010). Professioneller Habitus und Geschichte. Aspekte der Geschichtsverbundenheit im Spannungsverhältnis von Habitus und professionellem Handeln. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 60 (2), 105-116.
- Gieseke, W. & Ludwig, J. (Hrsg.) (2011). *Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung*. Berlin: Humboldt-Universität.
- Gieseke, W. & Opelt, K. (2003). *Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen. Das Programm der Volkshochschule Dresden 1945–1997*. Opladen: Leske+Budrich.
- Hammelsbeck, O. & Horn, H. (Hrsg.) (1990). *Erwachsenenbildung als Wagnis und Wandlung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hinzen, H. & Meilhammer, E. (Hrsg.) (2018). 100 Jahre Volkshochschule. *Zeitschrift Bildung und Erziehung*, 71 (2).
- Hoyer, M. (1985). *Zur Entwicklung des Bildungsverständnisses im Deutschen Volkshochschul-Verband*. Frankfurt/Main: Pädagogische Arbeitsstelle des DVV.
- Huge, W. (1989). *Handwerkerfortbildung im 19. Jahrhundert*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kaiser, A. (Hrsg.) (1989). *Gesellige Bildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Käpplinger, B. & Elfert, M. (Hrsg.) (2018). *Verlassene Orte der Erwachsenenbildung/ Abandoned Places of Adult Education*. Berlin: Peter Lang.
- Käpplinger, B. (2017). Standing on the Shoulders of Giants – Building on Existing Knowledge. *International Yearbook of Adult Education*, 40 (1), 29-41.
- Kebschull, H. & Weinberg, J. (2012). *Hans Tietgens – Eine Spurensuche 1922 bis 1958*. Hamburg: tredition.
- Keim, H. & Urbach, D. (1976). *Volksbildung in Deutschland 1933-1945*. Braunschweig: Westermann.
- Klemm, U. (2017). *Die Idee der Volkshochschule und die politische Gegenwart*. Hannover: Offizin.
- Knoll, J. (Hrsg.) (2007). *Gestalt und Ziel. Beiträge zur Geschichte der Erwachsenenbildung*. Leipzig: Pro Leipzig.
- Koerrenz, R., Meilhammer, E. & Schneider, K. (Hrsg.) (2007). *Wegweisende Werke zur Erwachsenenbildung*. Jena: IKS Garmond.
- Landesverband Thüringen (Hrsg.) (2019). *Herausforderungen zu jeder Zeit*. Jena: Verlag Vopelius.
- Müller-Commichau, W. (2009). *Identitätslernen – Jüdische Erwachsenenbildung in Deutschland vom Kaiserreich bis zur Berli-*

- ner Republik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Nittel, D. & Sievers, A. (2011). Dem „subjektiven Faktor“ auf der Spur – Die Geschichte der Erwachsenenbildung im Spiegel berufsbiographischer Generativität. *REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 34 (1), 61-73.
- Nuissl, E. (Hrsg.) (1992). *Person und Sache – Zum 70. Geburtstag von Hans Tietgens*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nuissl, E. (Hrsg.) (2008). *50 Jahre für die Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Nuissl, E. & Tietgens, H. (Hrsg.) (1995). *Mit demokratischem Auftrag. Deutsche Erwachsenenbildung seit der Kaiserzeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nürnberger, J. & Maier, D. G. (2013). *Josephine Levy-Ratbenau – Frauenemanzipation durch Berufsberatung*. Berlin: Hentrich & Hentrich.
- Olbrich, J. (1972). *Konzeption und Methodik der Erwachsenenbildung bei Eduard Weitsch*. Stuttgart: Klett.
- Olbrich, J. (2001). *Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich.
- Opelt, K. (2004). *Volkshochschule in der SBZ/DDR. Historische Quellenanalyse*. Opladen: Leske+Budrich.
- Oppermann, D. & Röhrig, P. (Hrsg.) (1995). *75 Jahre Volkshochschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Otto, V. (Hrsg.) (1999). *Erwachsenenbildung und Emigration – Biographien und Wirkungen von Emigrantinnen und Emigranten*. Bonn: DVV.
- Otto, V. & Senzky, K. (1983). *Volkshochschule in der Großstadt*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pache, C. (1971). *Theodor Bäuerles Beitrag zur deutschen Erwachsenenbildung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Pongratz, L. A. (2010). *Kritische Erwachsenenbildung. Analysen und Anstöße*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Recknagel, A.-C. (2002). „Weib, hilf dir selber!“ *Leben und Werk der Carola Rosenberg-Blume*. Stuttgart: Hohenheim.
- Rothe, A. (2000). *Evangelische Erwachsenenbildung in der DDR*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Schlutz, E. & Schneider, H. (Hrsg.) (2003). *Teilnehmende in der Erwachsenenbildung – Historische Forschungen, Erfahrungen, Veränderungen*. Bremen: Universität.
- Schmidt-Lauff, S. (Hrsg.) (2014). *Vergangenheit als Gegenwart: Zum 40-jährigen Bestehen der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE*. Leverkusen: Barbara Budrich.
- Schoßig, B. (Hrsg.) (1987). *Die studentischen Arbeiter-Unterrichtskurse in Deutschland*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schrader, J. & Rossmann, E. D. (2019). *100 Jahre Volkshochschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Seitter, W. (2007). *Geschichte der Erwachsenenbildung*. 3. Auflage. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Seitter, W. (1993). *Volkshochschule und education popular – Systembildungsprozesse und Vereinskulturen in Barcelona und Frankfurt am Main zwischen 1850 und 1920*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Seitter, W. (Hrsg.) (1996). *Walter Hofmann und Robert von Erdberg*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Siebert, H. (1970). *Erwachsenenbildung in der Erziehungsgesellschaft der DDR*. Düsseldorf: Bertelsmann Universitätsverlag.
- Siebert, H. (2010). Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 59-88). 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stifter, C. & Gonon, P. (2017). Editorial. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 40 (2), 121-125.
- Telger, M. F. (2011). *Entstehung und Entwicklung der Volkshochschule(n) Wien und Berlin von ihren Anfängen bis 1933*. Berlin: VDM Verlag.
- Tews, J. (1981). *Geistespflege in der Volksgemeinschaft mit einem Essay von Horst Dräger*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Tietgens, H. (Hrsg.) (1985). *Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Tietgens, H. (1996). *Indirekte Kommunikation – Ausgewählte Beiträge zwischen 1968 und 1997*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tietgens, H. (2001). *Ideen und Wirklichkeiten der Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik – Ein anderer Blick*. Essen: Klartext.
- Tietgens, H. (2018[1994]). Geschichte der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 19-38). 6. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Urbach, D. (1971). *Die Volkshochschule Groß-Berlin 1920 bis 1933*. Stuttgart: Klett.
- Vogel, N. (1994). *Grundtvigs Bedeutung für die deutsche Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weinberg, J. (1984). *Theodor Geiger*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wolfgang Schulenberg-Institut für Bildungsforschung und Erwachsenenbildung (ibe) (o. J.). Die Geschichte des Wolfgang Schulenberg-Instituts. Verfügbar unter https://schulenberg-institut.de/public_pages/3 [23.4.2019].
- Wolgast, G. (1996). *Zeittafel zur Geschichte der Erwachsenenbildung mit einem Kurzabriß „Geschichte der Erwachsenenbildung im Überblick“*. Neuwied: Luchterhand.
- Wollenberg, J. (1983). *Arbeiterbildung – Haupttendenzen der Bildungsarbeit in ihrer geschichtlichen Entwicklung*. Hagen: Fernuniversität.
- Wunsch, A. (1986). *Die Idee der „Arbeitsgemeinschaft“*. Eine Untersuchung zur Erwachsenenbildung in der Weimarer Zeit. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Zeuner, C. (2002). ‚Trotz alledem! – an die eigene Weiterbildung denken.‘ Zur Arbeiterbildung in der Freien und Hansestadt Hamburg von der 1848er Revolution bis 1933. *Spurensuche. Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung*, 12 (1-4), 126-147.
- Zeuner, C. (2015a). Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland von 1945 bis 1969. *EEO - Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*.
- Zeuner, C. (2015b). Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland von 1969 bis 1990. *EEO - Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*, 1-48.

Zeuner, C. (2018). Historische Erwachsenenbildungsforschung: Geprägt von Kontroversität und Ambivalenz. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, (1) 1, 30-43.

Wiltrud Gieseke, Prof. Dr., Seniorprofessorin in der Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Humboldt-Universität zu Berlin. Arbeitsschwerpunkte: Programmforschung, Bildungsberatung, Kulturelle Erwachsenenbildung, Emotionen und Bildungsentscheidungen/Bildungsinteressen.

✉ Wiltrud.Gieseke@cms.hu-berlin.de

Bernd Käpplinger, Prof. Dr., Professor für Weiterbildung an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Arbeitsschwerpunkte: Programmforschung, Bildungsberatung, Betriebliche Weiterbildung, Internationaler Vergleich.

✉ Bernd.Kaepplinger@erziehung.uni-giessen.de

sprechen. schweigen. ignorieren. Echokammer-Effekte, Macht- manifestationen und Schweige- spiralen in Debattenunkulturen

Daniela Holzer

(Debatte 2018 · Jg. 1 ·
H. 1 · 57-75 · <https://doi.org/10.3224/debatte.v1i1.06>)

Zusammenfassung

Das Wissenschaftsfeld ist ein von spezifischen Regeln formierter Raum, in dem Machtverhältnisse, Statuszuweisungen und habituelle Einpassungen eine bedeutsame Rolle dafür spielen, wer sich in Debatten Gehör verschaffen kann und wer ausgeschlossen oder abgewertet wird. In diesem Beitrag wird entlang wissenschaftssoziologischer und machtanalytischer Perspektiven ein kritischer und pointiert zugespitzter Blick auf daraus entstehende Problematiken für Debatten geworfen.

Kritische Wissenschaftssoziologie · Macht · Debattenkultur · Hochschulen · Wissenschaftsfeld

abstract

Fields of science are formed by specific rules, where power relations, ascribed status, and habitual adaptation determine who can make themselves heard and who is excluded or devalued. In this paper, the author uses perspectives based on the sociology of science and the analysis of power to cast a critical eye on the problems these dynamics cause in debates.

critical sociology of science · power · cultures of debates · universities · scientific field

Vom stummen Sprechen und lauten Schweigen – ein Plädoyer für eine pädagogische Politisierung der Debattenunkultur

Katharina Herrmann

Zusammenfassung

Die akademische Debattenkultur ist gegenwärtig von einer systematischen Entpolitisierung geprägt. Prekäre Rahmenbedingungen an den Universitäten und der permanente Druck zur Selbstinszenierung der Wissenschaftler*innen etablieren einen Diskussionshabitus, der inhaltliche Auseinandersetzungen weitgehend neutralisiert. Anhand der Materialistischen Pädagogik Gernot Koneffkes lassen sich die strukturellen Widersprüche identifizieren, die dieser Entwicklung zugrunde liegen, und zugleich subversive Perspektiven einer pädagogischen Politisierung der Debattenunkultur aufzeigen.

Debattenkultur · Integration · Subversion · Politisierung · Materialistische Pädagogik

abstract

The academic culture of debate is currently characterized by a systematic depoliticization. Pre-carious general conditions at universities and the constant pressure on scientists for self-presenting establish a habitus in debates that largely neutralizes content-oriented discussions. Using the materialistic pedagogy developed by Gernot Koneffke as an example, it is possible to both identify the structural contradictions underlying this development and reveal subversive perspectives of a pedagogical politicization of this lack of culture in debating.

culture of debate · integration · subversion · politicization · materialistic pedagogy

Vom stummen Sprechen und lauten Schweigen – ein Plädoyer für eine pädagogische Politisierung der Debattenunkultur

Katharina Herrmann

„Das heißt, wir wenden kritische Instrumente an auf die jeweilige Gegenwart und stellen fest, dass es eine ganze Reihe von Vertuschungen, von Verbarmlosungen, von Schönrederei gibt. Die zu durchstoßen, um – pädagogisch gesehen – die eigentlichen Vermittlungsansätze für die junge Generation zu finden, das haben wir gemeinsam“

(Hans-Jochen Gamm im Gespräch mit Gernot Koneffke, zitiert nach Cankarpusat & Hauweis 2007, S. 18).

1. „Ich setz’ mich dann mal aus ...“: Persönliche Gedanken zu Beginn

Daniela Holzers Beitrag (Holzer 2018) ist für mich nicht nur theoretisch inspirierend, sondern ebenso Motivation und Ermutigung, in dieser Replik anders zu schreiben als in meinen bisherigen Artikeln. Beim Lesen der von ihr identifizierten Strategien, sich beim wissenschaftlichen Schreiben und Vortragen möglichst unangreifbar zu machen, fühlte ich mich durchaus ertappt. Ich möchte diese Replik deswegen nutzen, um mich selbst auf ungewohntes und unsicheres Terrain zu begeben. Diese Expedition in unbekannte Bereiche des Schreibens beginnt schon mit diesen Zeilen, in denen ich – im Gegensatz zu sonst – in der ersten Person schreibe. Mir schießen dabei ungute Gedanken durch den

Kopf: das entspricht doch nicht dem etablierten akademischen Sprachstil; das könnte unseriös wirken; wie viel Abweichung vom Konventionellen verträgt wohl so ein Beitrag – und wie viel vertrage ich? Schließlich habe ich mir bereits mühsam verschiedenste Überlebensstrategien im Reich der wissenschaftlichen *Undebatten* angeeignet und verinnerlicht, um möglichst nicht als abweichend wahrgenommen zu werden. Zur Einhaltung der ungeschriebenen Regeln habe ich so manche Anpassungstechnik eingeübt. Da ist zunächst die Kunst des Vorspielens vermeintlicher Souveränität, obwohl die Angst davor, aufzufliegen und die eigenen Unsicherheiten sichtbar werden zu lassen, lähmend ist. Ich habe feine Antennen dafür entwickelt, wer wie oft was und wie redet innerhalb von *akademischen Gruppensettings*. Wenig überraschend gehöre ich meist nicht zu denjenigen, die sprechen, sondern bin eher die, die beobachtet, Stimmungen in sich aufsaugt, Gruppendynamiken wahrnimmt und innerlich Strichlisten über Beteiligungs- und Sprechverhalten macht. Manchmal verteile ich auch Extrapunkte für herausstechendes *Name-Dropping*, schamloses Ko-Referieren oder gönnerhafte *„Ich erklär’ Dir mal die Welt“*-Szenen. Dabei ist es nicht so, dass ich nicht selbst denken kann oder mich die Thematik inhaltlich überfordern würde und ich deswegen lieber schweige – oftmals bin ich nur so befremdet von dem, was sich abspielt, so irritiert über diese etablierten Selbstverständlichkeiten des Sprechens und des So-Sprechens, dass ich die eigentliche Debatte mit mir selbst führe. Gelegentlich setze ich sie anschließend mit den (zumeist weiblichen) Kolleg*innen fort, denen es ge-

nauso geht. Diese Diskussionen im kleinen Kreis fühlen sich dann oftmals wie kollektive Fallberatungen über die Traumata der Grupsituation an.

Ich möchte diese Replik nutzen, um auf Holzers entlarvende Analysen der Debatteunkultur mit jenen Fragen zu reagieren, die ihr Debattenanstoß in mir ausgelöst hat und die aufgrund der verschiedensten Irritationserfahrungen zum Teil bereits länger in mir arbeiten. Deswegen bin ich sehr dankbar für diesen Beitrag von Holzer, der sicherlich nicht nur für mich in vielerlei Hinsicht eine stets präsente Problematik aufgreift und zum Gegenstand der Diskussion macht. Die vorliegende Expedition verläuft nun also in Ich-Form, stellt vorwiegend Fragen und gibt weniger Antworten, verzichtet auf vorgetäuschte Souveränität, riskiert einiges an Unsicherheit und holt sich zudem noch theoretische Unterstützung bei Gernot Koneffke, einem Pädagogen, der im Feld der Erwachsenenbildung eher selten zitiert wird.¹ Ergänzend zu Pierre Bourdieus soziologischen Untersuchungen sowie Michel Foucaults Machtanalysen und seiner Identifikation entsprechender Selbst-Technologien, die von Holzer herangezogen werden, möchte ich die sich mir stellenden Fragen anhand von Koneffkes Materialistischer Pädagogik in den Blick nehmen. Er stellt in seinen historisch-systematischen

Arbeiten die strukturellen Widersprüche der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft heraus, die das Bildungssystem, den Wissenschafts-Betrieb sowie das bürgerliche Subjekt selbst durchziehen. Ich wähle die Perspektive von Koneffkes politischer Pädagogik nicht nur, weil sie mir äußerst anschlussfähig an die Überlegungen von Holzer erscheint, sondern auch, weil Koneffke in der pädagogischen Fachliteratur und den (erwachsenen-) bildungstheoretischen Debatten bisher wenig zu Gehör gekommen ist. Deswegen ist dies der Versuch, meine Lesart der Diskussion auszusetzen und zugleich mit Koneffkes Analysen auch bisher *stumme* Perspektiven in die Debatte einzuspeisen.²

„Möge eine Debatte folgen!“ (Holzer 2018, S. 59), diesem Wunsch von Holzer kann ich vermutlich nur in Ansätzen gerecht werden, aber ich schließe mich dem Wunsch an: Mögen Holzers bestechende Analysen weitere Reaktionen provozieren.

2. Debattiert! – Oder lieber doch nicht? Integration und Subversion innerhalb der Debatteunkultur

Koneffke arbeitet in seinem 1969 erschienenen Aufsatz „Integration und Subversion. Zur Funktion des Bildungswesens in der

¹ Anzumerken ist an dieser Stelle aber auch, dass insbesondere Holzer in etlichen anderen Arbeiten die Materialistische Pädagogik Koneffkes zu Fragen der Erwachsenenbildung herangezogen hat (vgl. u. a. Holzer 2014, 2017a, 2017b, 2019).

² „Ich setz' mich dann mal aus ...“ – diesen Versuch ernst nehmend sei an dieser Stelle ehrlich erwähnt, dass meine intensivere Beschäftigung mit den Arbeiten Foucaults bereits einige Zeit zurückliegt und die soziologischen Studien Bourdieus nicht in die Bereiche meiner Expertise fallen. Da ich mich derzeit eingehend mit Koneffke beschäftige, ist es für mein Empfinden seriöser, aber für mich auch leichter, auf ihn Bezug zu nehmen und nicht auch noch hierbei in *ungewohntes Terrain* vorzudringen.

spätkapitalistischen Gesellschaft“ die widersprüchlichen Funktionen des bürgerlichen Bildungssystems einprägsam heraus. Als *integrativ* bezeichnet er dabei jene Elemente der institutionalisierten Erziehung, die primär auf das Erlernen der gesellschaftlich erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten abzielen und somit die unhinterfragte „Anpassung nachwachsender Generationen an ein gesellschaftlich vorgegebenes“ (Koneffke 2018a[1969], S. 116) beabsichtigen. Diese Integration der Heranwachsenden steht in dynamischem Widerspruch zur *subversiven* Wirkung des Bildungswesens. Koneffke betont ausdrücklich, dass selbst die institutionelle Organisation des funktionalen Anpassungslernens nicht verhindern kann, dass die Subjekte das unausgeschöpfte Potenzial des Lernens nutzen und über die reine Wissensvermittlung hinausgehende Fragen stellen, Zusammenhänge aufdecken und das zunächst unhinterfragte Gegebene zu kritisieren beginnen: „Subversion stellt den integrativen Habitus in Frage: Einordnung in die natürliche Weltordnung, Unterordnung unter ihre Normen sollte und mußte in der Konsequenz des bürgerlichen Grundgedankens erkenntnisthaft erfolgen, von jedem einzelnen denkend vollzogen werden“ (Koneffke 2018a[1969], S. 116). Deswegen statet „auch das Minimum an Wissen, Kenntnissen, Fertigkeiten, Orientierungen [...] jedes Individuum mit den Voraussetzungen für einen Schritt in die Selbständigkeit, somit Unverfügbarkeit aus. So nötigt die schulische Bedingung der Expansion bürgerlicher Herrschaft die Zustimmung zu möglicher Widerständigkeit und politischem Spielraum ab. Wo Pädagogik sich des Widerspruchs von

Bildung und Herrschaft bewusst wird, kann sie auch [...] Einsprüche auslösen“ (Koneffke 2018b[2004], S. 198). Dies ist nach Koneffke die charakteristische Funktionsweise bürgerlicher Bildung, der sowohl die integrativen Elemente der Anpassung als auch das kritische, emanzipatorische Moment der Subversion innewohnen.

Bezogen auf die Debatten*unkultur* drängt sich mir die Frage auf, welche Widersprüche sich innerhalb dieser *Unkultur* identifizieren lassen. Wie von Holzer herausgestellt, sind Debatten – zumindest theoretisch – zentraler Bestandteil der wissenschaftlichen Verständigung. Das von ihr beschriebene doppelte Moment, „sich auseinanderzusetzen“ und „sich selbst auszusetzen“ (Holzer 2018, S. 58), spannt einen subversiven Möglichkeitsraum auf, in dem Fragen, Kritik und Dialoge zu Bewusstseinsveränderungen und Erkenntnisgewinn führen können. So entsteht ein emanzipatorisches Potenzial von Debatten, das einen Überschuss zu jeglicher funktionaler Rahmung bildet. Es muss nicht, aber es kann zu kritischen Positionierungen, solidarischen Stärkungen der Subjekte und der Politisierung von Erfahrungen führen.

An dieser Stelle merke ich, dass ich diese Zeilen mit Skepsis schreibe. Denn angesichts von Holzers Darlegung der gegenwärtigen Debatten*unkultur* und der zunehmenden Vereinnahmung jeglicher kritischer Potenz der Wissenschaft durch die kapitalistische Verwertungslogik scheint dieses subversive Vermögen von wissenschaftlichen Debatten zwar nicht getilgt, aber derzeit marginal zu sein. In seinem Aufsatz „Integration und Subversion“ trifft Koneffke die ernüchternde Feststellung, dass „in der Geschichte des bür-

gerlichen Bildungswesens ständig die Tendenz regeneriert und ab[ge]wandelt [wird], das subversive Moment durch das integrative zu überformen, ja zu ersetzen“ (Koneffke 2018a[1969], S. 116-117). 50 Jahre später können wir ein trauriges Jubiläum von Koneffkes Weitsicht begehen und die Debattenunkultur zum Ehrengast ernennen. Die integrative Überformung und Vereinnahmung der Subversion ist mittlerweile allgegenwärtig und Koneffke hat in weiser Voraussicht bereits damals erkannt, wie wirkungsvoll diese Entwicklung sein wird. So sehr ich den meines Erachtens wichtigen Anstoß von Holzer zum ernsthaften Debattieren unterstütze, verspüre ich doch zugleich ein Unbehagen bei dieser Aufforderung, weil ich mich frage, was sie eigentlich mit uns macht. Kann diese subversiv gemeinte Aufforderung durch eine integrative Vereinnahmung nicht schnell gewendet werden? Sind es nicht wieder nur die gleichen etablierten Wissenschaftssubjekte, die – im besten Fall – selbstkritisch ihr eigenes Tun hinterfragen und zukünftig versuchen, sich gezielter auseinanderzusetzen und sich selbst auszusetzen? Ich würde zwar selbst diese Entwicklung noch als eine positive Veränderung angesichts der aktuellen Debattenunkultur einschätzen, aber ich frage mich dennoch, ob der Aufruf zur Debatte jenen hilft, die ihrer eigenen Stimme nicht trauen, die unsicher sind, welche Formen des Sprechens und Schreibens akzeptiert werden, die im Teufelskreis des Leistungsdiktats kaum mehr wissen, wie sie sich schnell und angemessen artikulieren sollen, die ihre ganze Persönlichkeit verleugnen, um den Ansprüchen des akademischen Gehört- und Gelesenwerdens zu genügen, und ob er

insbesondere auch jenen hilft, die sich weder mehr auseinandersetzen noch aussetzen können, weil sie vom ganzen akademischen Spiel bereits zum *Aussetzen* gezwungen wurden. Ich würde mir – und diese Intention lese ich auch bei Holzers Beitrag heraus – *mehr* und (zudem noch) *anderes* wünschen. Für eine tatsächliche Veränderung der zugrunde liegenden Machtstrukturen bedarf es meiner Ansicht nach mehr als interner Ermutigungen zu Debatten für jene, die sich zwar überwinden müssen, sich auszusetzen, aber letztlich nicht viel zu verlieren haben. Neben theoretischen Verständigungen über die Problematik der Debattenunkultur, die letztlich auf der Ebene einer intellektuellen Spielerei verbleiben, bräuchte es engagierte pädagogisch-praktische Einsätze, sodass „die bloß formell und potentiell bestehenden Elemente der Subversivität in materiellen und aktuellen Einspruch umschlagen können“ (Koneffke 2018a[1969], S. 143).

Einen Weg dorthin weist uns Koneffke auf. Der von ihm aufgezeigte Widerspruch von Integration und Subversion ist durch ein *dialektisches Widerspruchsverhältnis* bestimmt: „Die Gegensätze sind eo ipso durcheinander vermittelt, mithin als einander ausschließend zugleich nur als in wechselseitiger Abhängigkeit voneinander fungierend zu verstehen; daß sie diese Gegensätzlichkeit auch je in sich selbst wiederholen, konstituiert ihr Widerspruchsverhältnis“ (Koneffke 2018b[2003], S. 108). Es handelt sich also nicht um einander ausschließende Gegensätze, sondern die Existenz der einen Seite bedingt gerade die Existenz der anderen Seite, und beide sind aufeinander bezogen, beinhalten das jeweils andere auch als immanente Widersprüchlichkeit in sich.

Sowohl Integration als auch Subversion sind dynamische Teile eines Ganzen, in dem sich die Kräfte verschieben können, der Ausgang keinem Automatismus folgt und das Spannungsverhältnis stets bestehen bleibt. Holzer verwendet in ihrem Aufsatz „Subversion – Dialektik – Kritik. Gernot Koneffkes Töne im Akkord kritischer Erwachsenenbildung“ die Denkhilfe der Formulierung „gerade weil“ (Holzer 2019, S. 129). Bezogen auf den Gegenstand ließe sich meinem Unbehagen eine theoretische Rahmung geben: Der Aufruf „Debattiert!“ kann sicherlich zur Absicherung gegenüber bestandsgefährdender Kritik funktional vereinnahmt werden, um jegliche kritische Diskussionsinhalte und -formen zu eliminieren und „zu verhindern, daß sinnfällig werdende gesellschaftliche Widersprüche Konflikte auslösen, die Fragen zu provozieren geeignet sind“ (Koneffe 2018a[1969], S. 130). Andererseits – und dieses Moment ist meiner Ansicht nach entscheidend – generiert die Debattenunkultur aber, *gerade weil* sie auf denkende Subjekte verwiesen bleibt, zugleich das subversive Potenzial, die „Echokammer-Effekte, Machtmanifestationen und Schweigespiralen“ (Holzer 2018, S. 57) zumindest in ihrer unhinterfragten Selbstverständlichkeit zu erschüttern, Machtirritationen auszulösen und im besten Fall mutige sowie *ermutigende* Einsprüche zu initiieren.

Ich möchte im Folgenden den Fokus auf diese andere Seite des *gerade weil* richten, nicht um – einer pädagogischen Romantisierung folgend – reflexartig die optimistische und hoffnungsvolle Seite ins Bewusstsein zu rücken, sondern vielmehr weil gerade in der aktuellen prekären Lage kritischer Wissenschaft subversive Wendungen kaum wahrnehmbar

sind und Resignation und Ohnmacht alternativlos erscheinen. Doch im Eindruck solch ernüchternder Gegenwartsanalysen ruft Koneffkes Perspektive des dialektischen Widerspruchs mit Nachdruck zu Disziplin auf: „Für geboten halte ich eine Weise von Sachlichkeit, welche aus der Reflexion auf die unabweisbare Verstrickung in den Gegenstand resultiert, im Bewußtsein also die Befangenheit als *reflektierte ausbält und mit sich führt*“ (Koneffke 2018a[1990], S. 213; Hervorhebungen K. H.). Unerschütterlich macht er in seinen Arbeiten deutlich, dass eine einseitige Sicht auf die Dinge ungenügend ist. Weder die ohnmächtige Resignation angesichts integrativer Totalitätsansprüche noch das naive Vertrauen auf die humane, emanzipatorische Wirkung der eigenen Disziplin werden von ihm geduldet. Vielmehr erhalte ich aus Koneffkes Texten den Zuspruch – aber auch die nachdrückliche Aufforderung – stets im Widerspruch zu denken, dies auszuhalten, mit mir zu führen und als Ausgangspunkt für begründeten Einspruch zu nehmen (Herrmann 2019). Deswegen möchte ich die Frage aufwerfen, wo die von Holzer herausgearbeiteten integrativen Momente der Debattenunkultur auf subversive Potenziale verweisen, die zur Entfaltung ihrer Wirkung zunächst wahrgenommen und artikuliert werden müssen, um sie dann zum Gegenstand einer *politisierenden Diskussion* werden zu lassen. „Nun geht eben alles um Bewußtsein, um das Bewußtsein, in dieser Welt mit allen ihren Widersprüchen als Individuum zu leben und in dieser Welt *selber Widerspruch zu sein*, wenn denn die Alternative, das bewußtlose Aufgehen in der beruhigenden Wärme der Selbstverständlichkeiten, nicht mehr infrage kommt“ (Ko-

neffke 2018b[1986], S. 75; Hervorhebungen K. H.). Hierzu greife ich zwei der von Holzer beschriebenen Szenen beispielhaft heraus und versuche, diese unter dem Fokus des Widerspruchs von Integration und Subversion erneut zu beleuchten.

3. Akademische Maskenparade: Selbstinszenierungen, Schein-Debatten und So-tun-als-ob-Diskussionen

Holzer legt mit ihren treffenden Szenen des akademischen Alltags offen, wie die sich immer weiter verstärkende Ökonomisierung des Wissenschaftssektors die in ihm agierenden Subjekte in eine folgenreiche Spirale von konkurrenzgetriebenem Darstellungszwang und individueller Ohnmächtigkeit treibt. Die *integrativen Anforderungen* zeigen sich hier mit aller Wirkkraft und provozieren ein Verhalten, das sich zwecks materieller Absicherung und beruflicher Perspektiventwicklung weitestgehend an die Regeln der *scientific community* anpassen muss. Freilich bedeutet dies für all jene, deren kritischer Gesellschafts- und Wissenschaftsanspruch nicht nur ein theoretischer ist, eine quälende innere Zerrissenheit zwischen Überzeugung und Realität. Der Widerspruch von Integration und Subversion bleibt hier nicht abstrakt, sondern wird im Subjekt selbst als erdrückende Belastung unmittelbar erfahrbar, „die Herrschaft, statt auf dem Subjekt zu lasten, wandert ins Subjekt ein, der Widerspruch [...] findet seinen Ort im Subjekt“ (Koneffke 2018b[2006], S. 209). Mit „*Szene 3 – Ein (fiktiver?) innerer Monolog*“ (Holzer 2018,

S. 61) illustriert Holzer diese Zerrissenheit und macht zugleich deutlich: Die integrative Wirkung ist mittlerweile sowohl gesellschaftlich und institutionell als auch individuell so stark ausgeprägt, dass *subversive Impulse* oftmals der allgemeinen Erschöpfung und Resignation zum Opfer fallen, insbesondere dann, wenn individuelle Versuche, sich anders zu verhalten, aus genannten Gründen isoliert bleiben und keine gemeinsame Wirkkraft erlangen können. Die integrative Funktion des neoliberalen Wissenschaftsbetriebs scheint also Hochkonjunktur zu haben: Der Druck zur akademischen Selbstinszenierung ist allgegenwärtig, Vorträge und Publikationen erfolgen im Akkord, um bloß nicht den Anschluss ans „Zitatenkarussell“ (Gamm, zitiert nach Bernhard 2014, S. 766) zu verpassen. Die permanente Selbstdarstellung geschieht unter der Allgegenwart von Wettbewerb und Konkurrenzdruck, selbst bei denen, die sich dem entziehen wollen: „Wir alle beherrschen uns habitualisiert, und das ist fatal“ (Koneffke 2018b[2006], S. 209). Spätestens der nächste befristete Vertrag und das routinierte Berechnen des Verhältnisses von ausstehenden Arbeitsschritten für die Qualifikationsarbeit zur verbleibenden Beschäftigungszeit lassen den Leidensdruck, den die Integrationsmechanismen auslösen, sehr präsent werden. Und so finden sich auch die kritischen Wissenschaftler*innen schneller als gewollt in einem destruktiven Kreislauf einer *Unkultur* wieder, in der perfektionierte Selbstinszenierungen, Schein-Debatten und So-tun-als-ob-Diskussionen zu subtilen persönlichen Verletzungen und einer fatalen akademischen Maskenparade führen, die eines folgenreich verhindert: inhaltliche Debatten,

die die prekären materiellen Bedingungen der Wissenschaft gerade nicht ausblenden, sondern explizit thematisieren. Diese Ausblendung bewirkt eine Neutralisierung, die nicht nur die wissenschaftliche Erkenntniskultur aushöhlt, sondern auch die realen gesellschaftlichen Widersprüche verschleiert und somit zu einer *systematischen Entpolitisierung* der akademischen Auseinandersetzungen führt. Angesichts der etablierten und individualisierenden Selbstinszenierung frage ich mich nicht nur, was die Selbstdarstellung auf individueller Ebene mit jenen macht, die diesen Wettkampf nur mit leidvollen Verschleißerfahrungen überstehen, sondern auch, welche strukturellen Folgen die Entpolitisierung nach sich ziehen wird.

Doch wie könnten *subversive Positionierungen* in diesem Feld aussehen, mögen sie zunächst auch noch so marginal wirken? Sicherlich ist es nicht mit individuellen Bekundungen des Dagegen-Seins getan. Um gegen die Individualisierungslogik der egozentrierten Selbstinszenierung wirksam werden zu können, braucht es Zusammenschlüsse jener kritischen Kräfte, die die Problematik einer entpolitisierten Debattenkultur wahrnehmen und diese aufzeigen wollen: „Dies läuft auf ein Verständnis der Selbstbefreiung hinaus, in dem über die individuelle Selbstbefreiung die in ihr Verbundenen einander den Spielraum ihrer Eingriffe sichern. Ein Sinn für Gemeinschaftlichkeit, Solidarität liegt darin“ (Koneffke 2018b[2009], S. 216). Vielleicht wird es eine der großen Herausforderungen der Erwachsenenbildung und allgemein der pädagogischen Disziplin sein, nicht nur inhalts-

orientierte Debatten zu etablieren und das aufmerksame Diskutieren zu lernen, sondern zugleich Solidarität zu üben. Ich wage die provokante These, dass der Begriff der *Solidarität* – auch bei mir selbst – nicht nur in der theoretischen Behandlung³ wenig Beachtung findet, sondern auch in der gelebten Praxis einer kritischen Wissenschaft angesichts der erdrückenden Wirkung der Alltagszwänge oftmals nur stimmungsvolle Floskel ist, obwohl mir Solidarität notwendige Bedingung für eine tatsächliche *Repolitisierung* der Debattenkultur zu sein scheint. Die subversiven Spielräume, die sich innerhalb des Feldes der akademischen Selbstinszenierung bieten, sind nur durch das konsequente *gemeinsame* Thematisieren der von den Einzelnen schmerzhaft erfahrenen Widersprüche, durch das ausdauernde Platzieren der Problematik gerade in jenen etablierten Kreisen und Formaten, die von den integrativen Machtstrukturen am meisten durchzogen sind, wirksam zu nutzen. „Pädagogik in Forschung, Lehre und Praxis hat stets auch Herrschaft bestätigt. Das war und ist unvermeidlich. Aber es ist nicht unvermeidlich alles. Pädagogik muß nicht auch noch mit Herrschaft versöhnen, weder sich noch andere“ (Koneffke 2018a[1990], S. 216). Statt „innerer Monolog[e]“ (Holzer 2018, S. 61) vereinzelter und vereinsamer Wissenschaftler*innen bräuchte es *verbindende Dialoge* und ein – durch Zusammenschlüsse gestärktes – nachdrückliches, lästiges und nerviges Einfordern von ernsthaften Diskussionen, in denen nicht nur einfach geredet, sondern tatsächlich *miteinander* gesprochen und um etwas gerungen wird.

³ Explizit thematisiert gegenwärtig Robert Pfützner den Solidaritätsbegriff (vgl. Pfützner 2017, 2019).

4. Redest Du noch oder antwortest Du schon? Pädagogische Perspektiven auf die Debattenunkultur

Eine zentrale Frage drängt sich beim Lesen von Holzers Analyse direkt auf und treibt mich schon eine Weile um. Ausgehend von verschiedensten Gruppensituationen, in denen ich teils Teilnehmerin, teils Moderatorin war, scheint es mir *die* große Herausforderung zu sein, wie andere – und zwar im besten Fall subversivere – Umgangsformen und Sprechakte etabliert werden können, damit nicht immer die gleichen Personen sprechen und die gleichen schweigen. In „Szene 7 – Wer spricht, wer schweigt?“ (Holzer 2018, S. 69) beschreibt Holzer einen zugleich ungewöhnlichen wie vertrauten Ablauf: Ungewöhnlich, da auch jüngere Nachwuchswissenschaftler*innen an den Vorträgen beteiligt sind; vertraut, da dennoch die ‚üblichen Verdächtigen‘ das Sprechen übernehmen. Anhand dieser Szene wird deutlich, wie wirkmächtig und beinahe selbstverständlich die Rollen des Sprechens und Nicht-Sprechens verteilt sind – ältere, etablierte, oftmals männliche Wissenschaftler*innen übernehmen souverän das Feld der Diskussion (wobei offen bleibt, ob in beschriebener Szene tatsächlich inhaltlich Bezug genommen wurde auf die Vortragenden oder ob es eher um ein intellektuelles Kräftemessen der Sprechenden ging), während die jüngeren Nachwuchswissenschaftler*innen – analog der statuszuweisenden Logik familiärer Metaphern – die Rolle des Zuhörens und Dazulernens zugewiesen bekommen. Wie könnte in einer solchen Situation – vonseiten der Moderation wie auch der Teilnehmenden

– eine subversive Wendung der Debatte initiiert werden?

Diese Frage stellt sich mir insbesondere als Pädagogin, die darüber nachdenkt, wie wir eigentlich mit Studierenden, angehenden Lehrkräften und jungen Wissenschaftler*innen umgehen? „Es ist ja tatsächlich so, dass wir uns die Frage stellen müssen, und zwar grundsätzlich [...]: Wer sind wir eigentlich? Wohin wollen wir in unserer pädagogischen Arbeit nachwachsende Generationen, die in mancher Hinsicht noch abhängig sind, eigentlich bringen?“ (Koneffke, zitiert nach Cankarpusat & Haueis 2007, S. 18). Ermutigen wir sie, sich Debatten auszusetzen? An welchem Punkt beginnen wir, darüber nachzudenken, inwiefern wir zukünftigen Pädagog*innen ein Bewusstsein für die Notwendigkeit einer anderen, subversiven Debattenkultur vermitteln können, indem wir sie sensibilisieren für Machtstrukturen, exkludierende Verhaltensweisen und etablierte Debattenarrangements, in denen die Immergleichen reden und stets die Gleichen schweigen, in denen nur um des Sprechens willen die Stimme erhoben wird, in denen das akademische *Bluffen* perfektioniert und der Konkurrenzkampf erprobt wird. Wie können wir Studierende dazu ermutigen, es anders zu machen? Wie können wir sie darin bestärken, sich nicht den Vereinsamungsprozessen der akademischen Sphäre hinzugeben, sondern in solidarischer Absicht neue Gesprächsformen zu entwickeln? Hieran schließen sich für mich auch unmittelbar didaktische Fragen für die eigene Arbeit mit Studierenden an: Welche Sprech- und Schreibrituale übernehme ich selbst scheinbar selbstverständlich, obwohl sie ähnliche Schweigespiralen

und Echokammer-Effekte provozieren wie die angeprangerte akademische Debattenkultur? Welche machtgetränkten Prüfungsformate setzen wir scheinbar alternativlos fort, obwohl es hier stets Spielräume für kreativere Umdeutungen gäbe? Wie bereits Koneffke feststellte, ist ein „negatives Kennzeichen des richtigen Weges [...] die Art des wachsenden Widerstandes seitens der Herrschaft“ (Koneffke 2018a[1986], S. 191). Es gälte also, entsprechenden Gegenwind zu provozieren und – diesem beharrlich trotzend – die subversiven Möglichkeiten der Verschiebung von etablierten Formen bereits innerhalb des Studiums zu nutzen, um Studierenden innerhalb des engen Korsetts gegenwärtiger Studienbedingungen Freiräume anzubieten, in denen sie – wie auch die Lehrenden – sich erproben und Mut fassen können, angesichts der allgegenwärtigen Widersprüche selbst Einspruch einzulegen. Mein Plädoyer für eine ernsthafte, inhaltsbasierte und sensible Debattenkultur ist also auch auf die universitären Lehrstrukturen bezogen, die vom neoliberalen Diktat der Leistungs- und Effizienzsteigerung vereinnahmt wurden. Das bedarf nicht nur der Selbstkritik, sondern ebenso des bedingungslosen Einsetzens für jene, denen all unsere pädagogischen Bemühungen dienen sollen. Hans-Jochen Gamm beschreibt dieses pädagogische Selbstverständnis im Gespräch mit Koneffke sehr treffend: „Wir brauchen Kritik uns selbst gegenüber, aber vielleicht noch mehr: die Stabilisierung des Subjekts. Der Einzelne ist angefochten von dem ungeheuren Widersinn, in dem wir leben. Es ist etwas sehr Entscheidendes, [...] dass wir glauben, die Studierenden sollen untereinander sehr früh [...] in stabilisierende Gespräche kommen, um sich selbst zu festigen und ihre

grundgesetzliche Freiheit wahrzunehmen“ (Gamm, zitiert nach Cankarpusat & Haueis 2007, S. 20).

Eine Politisierung der derzeitigen Debattenkultur braucht also die selbstkritischen Fragen, wer wo und wie sprechen und schreiben darf und warum in etablierten Formaten wie Vorträgen und Aufsätzen so wenige Studierende vertreten sind. Wo ist in den gegenwärtigen Sprech- und Schreibarrangements Raum für Unsicherheit, für eine intuitivere Sprache, fürs Zögern, für Zeit? Bezugnehmend auf „Szene 7 – Wer spricht, wer schweigt?“ (Holzer 2018, S. 69) frage ich mich, ob sich die Debattenkultur verändern könnte, wenn sich die Anwesenden tatsächlich als Pädagog*innen verstehen und entsprechend verhalten würden. Ohne die disziplinäre Identität als Pädagog*in romantisieren zu wollen – dafür ist Koneffkes Ausweis der Pädagogik als einer die Herrschaft ebenso bestätigenden wie infrage stellenden Disziplin allzu präsent –, denke ich doch, dass wir die Frage nach einer Politisierung der Debattenkultur als eine stellen müssen, die in Form wie Inhalt ein kritisches *pädagogisches Selbstverständnis* transportiert. „Die Frage des gemeinsamen Verständnisses – Wer sind wir und in welcher Situation befinden wir uns gemeinsam? – ist eine ganz entscheidende Stabilisierungsleistung, die der Universität oder jedenfalls der Pädagogik in ihr aufgetragen ist“ (Koneffke, zitiert nach Cankarpusat & Haueis 2007, S. 21). Was wäre ein pädagogisches Verhalten, das diese gemeinsame Frage ernst nimmt und all die sich permanent wiederholenden unbenannten Szenen des Stücks „Wer spricht, wer schweigt“ irritiert? Wäre es vielleicht die Verschiebung des Fokus vom Sprechen und

Sich-Darstellen auf ein wertschätzendes, ermutigendes *Zuhören*⁴ und *Antworten*? „[W]ir brauchen die Ermutigung, den Satz, sich des eigenen Verstandes zu bedienen von Kant, zu übersetzen in: ‚Sprich jetzt über das, was Du gesehen hast oder was Du glaubst schon erkannt zu haben, aber stelle es nochmals zur Disposition.‘ Wir müssen das akademische Studium in Hinsicht auf die Freiheitsentwicklung als den entscheidenden Hebel sehen. Die Leute sollen im Studium zur Stellungnahme bewegt werden. Wir müssen sie kritisch herausfordern, sich auch gegen ihre Dozenten auszusprechen, also nicht nur Harmonie zu heucheln. Ich nenne dies: Selbstermutigung. Sie führt dazu, in der Situation Stand zu halten. ‚Standhalten im Dasein‘ ist eine entscheidende Kategorie, um sich von der Widerläufigkeit der eigenen Umgebung nicht erdrücken zu lassen“ (Gamm, zitiert nach Cankarpat & Haueis 2007, S. 22-23). Müssten wir nicht, statt den Machtkampf zu erproben, viel eher Solidarität und eine subversive Sensibilität üben? Die aktuelle Debattenkultur scheint eine reine *Kultur der Extraversion* zu sein, in der *Introversion*⁵ ein Hindernis bei der lückenlosen Selbstinszenierung ist. Wie können hier neue Akzente gesetzt werden, damit nicht nur angstfrei gesprochen, sondern auch in passenden Mo-

menten geschwiegen werden kann? Was würde passieren, wenn wir in künftigen Debatten immer wieder versuchen, diese weniger als Wissenschaftler*innen im Ringen um Positionierung und Selbstdarstellung, sondern stärker als Pädagog*innen im Interesse der Politisierung des Gegenstands zu führen?

„Hoffnung also? Wir wissen viel zu wenig, um ohne Hoffnung sein zu dürfen, und zu viel, um unter Schwärmerei verbucht zu werden“ (Koneffke 2006, S. 7).

Ich bin am Ende meiner Expedition angekommen – nun bleibt mir also die Hoffnung, dass Holzers Aufforderung zur Debatte Anklang findet und sich aus ihrem Anstoß die Kreativität und der Mut für neue Formen entwickelt, die diejenigen ermutigen, die sonst schweigen, und damit jene anfangen zuzuhören, die bislang ans eigene Sprechen so selbstverständlich gewöhnt sind. Möge eine pädagogische Debatte folgen!

Literatur

Bernhard, A. (2014). Materialistische Pädagogik. Hans-Jochen Gamms erziehungswissenschaftlicher Ansatz eines kritisch-humanistischen Materialismus. *Zeitschrift für Pädagogik*, 16 (5), 764-781.

⁴ Maria do Mar Castro Varela und Nikita Dhawan verweisen in ihrem Aufsatz *Postkolonialer Feminismus und die Kunst der Selbstkritik* auf den Ansatz des *Subversiven Zuhörens*, „wobei der Akt des Zuhörens einer ist, der die Sprechenden ermächtigt“ (Castro Varela & Dhawan 2003, S. 278). Es müsse nicht nur darum gehen, die „Privilegien des Sprechens und Gehört-werdens zu verlernen, sondern die Subversion des Zuhörens zu praktizieren. Subversives Zuhören bedarf eines selbstbewussten Subjekts, das in der Lage ist, dann zu schweigen, wenn andere Perspektiven zum Vorschein kommen“ (Castro Varela & Dhawan 2003, S. 279).

⁵ Ich beziehe mich mit *Extraversion* und *Introversion* auf zwei psychologische Fachbegriffe, die nach dem Schweizer Psychiater Carl Gustav Jung die Pole einer grundlegenden Persönlichkeitseigenschaft bezeichnen.

- Cankarpusat, A. & Haueis, G. (2007). Mut zur Kritik. Gernot Koneffke und Hans-Jochen Gamm im Gespräch über die Darmstädter Pädagogik. In H. Bierbaum, P. Euler, K. Feld, A. Messerschmidt & O. Zitzelsberger (Hrsg.), *Nachdenken in Widersprüchen. Gernot Koneffkes Kritik bürgerlicher Pädagogik* (S. 13-29). Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Castro Varela, M. & Dhawan, N. (2003). Postkolonialer Feminismus und die Kunst der Selbstkritik. In H. Steyerl & E. Gutiérrez Rodríguez (Hrsg.), *Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik* (S. 270-290). Münster: Unrast.
- Herrmann, K. (2019). Widerspruch und Einspruch: Zur Dialektik bürgerlicher Mündigkeit. In K. Herrmann & H. Bierbaum (Hrsg.), *Genesis und Geltung der Materialistischen Bildungstheorie Gernot Koneffkes* (S. 221-227). Baltmannsweiler: Schneider.
- Holzer, D. (2014). *Kritische Zwischenräume. Gepflegter Mythos oder gelebte Praxis?* Festvortrag bei der Veranstaltung „Bundesinstitut für Erwachsenenbildung. 40 Jahre Kontinuität mit Zukunft“ in St. Wolfgang am 10.1.2014. Verfügbar unter https://www.bifeb.at/fileadmin/samba/40_Jahre_Kontinuitaet_mit_Zukunft/Festvortrag_Daniela_Holzer.pdf [11.02.2019].
- Holzer, D. (2017a). *Ware, Wert und Widerstand. Reflexionen zu Weiterbildung im Kapitalismus*, Vortrag bei der Konferenz „150 Jahre ‚Das Kapital‘“ in Graz am 7.5.2017. Verfügbar unter https://static.uni-graz.at/fileadmin/_Persoenliche_Webseite/holzer_daniela/PDFs/2017_Mai_Vortrag_Holzer_Ware_Wert_und_Widerstand_Kapitalkonferenz.pdf [11.2.2019].
- Holzer, D. (2017b). *Weiterbildungswiderstand. Eine kritische Theorie der Verweigerung*. Bielefeld: transcript.
- Holzer, D. (2018). sprechen. schweigen. ignorieren. Echokammer-Effekte, Machtmanifestationen und Schweigespiralen in Debattenunkulturen. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 1 (1), 57-75.
- Holzer, D. (2019). Subversion – Dialektik – Kritik. Gernot Koneffkes Töne im Akkord kritischer Bildungstheorie. In K. Herrmann & H. Bierbaum (Hrsg.), *Genesis und Geltung der Materialistischen Bildungstheorie Gernot Koneffkes* (S. 121-137). Baltmannsweiler: Schneider.
- Koneffke, G. (2006). *Brief vom 20.10.2006 an Adalbert Rang*. unv. Dokument.
- Koneffke, G. (2018a[1969]). Integration und Subversion. Zur Funktion des Bildungswesens in der spätkapitalistischen Gesellschaft. In H. Bierbaum & K. Herrmann (Hrsg.), *G. Koneffke. Widersprüche bürgerlicher Mündigkeit. Materialistische Bildungstheorie als politische Explikation der Pädagogik. Band I: Bildungspolitische Analysen und Einsprüche* (S. 115-147). Baltmannsweiler: Schneider.
- Koneffke, G. (2018a[1986]). Dennoch: Bildung als Prinzip. Anmerkungen zu einer Diskussion des Bildungsbegriffs. In H. Bierbaum & K. Herrmann (Hrsg.), *G. Koneffke. Widersprüche bürgerlicher Mündigkeit. Materialistische Bildungstheorie als politische Explikation der Pädagogik. Band I: Bildungspolitische Analysen und Einsprüche* (S. 189-196). Baltmannsweiler: Schneider.
- Koneffke, G. (2018a[1990]). Auschwitz und die Pädagogik. Zur Auseinandersetzung der Pädagogen über die gegenwärtige Ver-

- gangenheit ihrer Disziplin. In H. Bierbaum & K. Herrmann (Hrsg.), *G. Koneffke. Widersprüche bürgerlicher Mündigkeit. Materialistische Bildungstheorie als politische Explikation der Pädagogik. Band I: Bildungspolitische Analysen und Einsprüche* (S. 205-220). Baltmannsweiler: Schneider.
- Koneffke, G. (2018b[1986]). Bildung und Politik – Zur Aktualität H. J. Heydorns. In H. Bierbaum & K. Herrmann (Hrsg.), *G. Koneffke. Widersprüche bürgerlicher Mündigkeit. Materialistische Bildungstheorie als politische Explikation der Pädagogik. Band II: Bildungstheoretische Begründungen und Positionierungen* (S. 67-80). Baltmannsweiler: Schneider.
- Koneffke, G. (2018b[2003]). Über Titz' Versuch, Heydorns Bildungstheorie aus dem Exodusmythos und dem mit diesem verbundenen Bilderverbot zu verstehen. In H. Bierbaum & K. Herrmann (Hrsg.), *G. Koneffke. Widersprüche bürgerlicher Mündigkeit. Materialistische Bildungstheorie als politische Explikation der Pädagogik. Band II: Bildungstheoretische Begründungen und Positionierungen* (S. 101-134). Baltmannsweiler: Schneider.
- Koneffke, G. (2018b[2004]). Globalisierung und Pädagogik – Bemerkungen zu einer alten, vertrackten Beziehung. In H. Bierbaum & K. Herrmann (Hrsg.), *G. Koneffke. Widersprüche bürgerlicher Mündigkeit. Materialistische Bildungstheorie als politische Explikation der Pädagogik. Band II: Bildungstheoretische Begründungen und Positionierungen* (S. 189-202). Baltmannsweiler: Schneider.
- Koneffke, G. (2018b[2006]). Einige Bemerkungen über die Begründung materialistischer Pädagogik. In H. Bierbaum & K. Herrmann (Hrsg.), *G. Koneffke. Widersprüche bürgerlicher Mündigkeit. Materialistische Bildungstheorie als politische Explikation der Pädagogik. Band II: Bildungstheoretische Begründungen und Positionierungen* (S. 203-211). Baltmannsweiler: Schneider.
- Koneffke, G. (2018b[2009]). Die verzwickte Domestikation der Autonomie. Heydorn weitergedacht. In H. Bierbaum & K. Herrmann (Hrsg.), *G. Koneffke. Widersprüche bürgerlicher Mündigkeit. Materialistische Bildungstheorie als politische Explikation der Pädagogik. Band II: Bildungstheoretische Begründungen und Positionierungen* (S. 213-223). Baltmannsweiler: Schneider.
- Pfützner, R. (2017). *Solidarität bilden. Sozialistische Pädagogik im langen 19. Jahrhundert*. Bielefeld: transcript.
- Pfützner, R. (2019). Solidarität. Eine vernachlässigte Grundkategorie kritisch-emanzipatorischer Bildungstheorie. In K. Herrmann & H. Bierbaum (Hrsg.), *Genesis und Geltung der Materialistischen Bildungstheorie Gernot Koneffkes* (S. 203-208). Baltmannsweiler: Schneider.

Katharina Herrmann, M.A., Doktorandin und Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik der TU Darmstadt. Lehr- und Forschungsschwerpunkte: Politische Pädagogik von Gernot Koneffke, Materialistische Bildungstheorie, Verhältnis von Pädagogik und Politik.

✉ k.herrmann@apaed.tu-darmstadt.de

Call for Replies

für **Debatte**. Beiträge zur Erwachsenenbildung 2019 · Jg. 2 · Heft 2

In der vorliegenden Ausgabe der Zeitschrift *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung* kündigen wir einen Beitrag an, der – neben den in dieser Ausgabe veröffentlichten Beiträgen – explizit zum Debattieren über unterschiedliche Formen von Repliken einlädt. Mit dem *Call for Replies* rufen wir interessierte Autor*innen auf, sich mit diesem Beitrag auseinanderzusetzen und ihren Standpunkt zum angesprochenen Thema darzulegen. Dieser Beitrag und die dazugehörigen Repliken erscheinen dann gemeinsam in der kommenden Ausgabe.

Der vorliegende *Call for Replies* bezieht sich auf den Beitrag *Narrative von Bildung, Bewegung und Mobilität – Elemente einer erziehungswissenschaftlichen Kritik des Mobilitätsimperativs* von Sebastian Zick, der im kommenden Heft 2 (2. Jg.) der *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung* im Herbst 2019 erscheinen wird. Sebastian Zick kündigt seinen Beitrag wie folgt an:

Der Beitrag zielt ab auf den Zusammenhang von Bildung und Mobilität.

Erzählungen über das bildende oder transformative Potenzial von Auslandserfahrungen haben innerhalb der und über die Fachgrenzen pädagogischen Wirkens hinaus eine hohe Strahlkraft. Gleichzeitig, so meine These, lässt sich beobachten, dass die Setzung eines spezifischen Zusammenhangs von Bildung und Mobilität bislang nur selten kritisch in den Blick genommen wurde. Innerhalb des Beitrags steht daher die Frage im Vordergrund, wie der *Nexus Bildung-Mobilität* bisher in Erwachsenenbildung, aber auch in angrenzenden erziehungswissenschaftlichen Bereichen perspektiviert wurde und welche Potenziale sich aus einer zu entwickelnden kritischen Perspektive auf den Imperativ der Mobilität entfalten können.

Zunächst wird aus einer *bildungstheoretischen Perspektive* aufgezeigt, unter welchen begrifflich-kategorialen Voraussetzungen An-

schlüsse zwischen ‚Bildung‘ und ‚Mobilität‘ hergestellt werden können. Dabei ist zu berücksichtigen, dass der ‚klassische‘ Bezugsrahmen der Verbindung von Bildung und Mobilität zunächst die *Reise* ist. Die Verbindung von Bildung und Reisen zu untersuchen, erscheint auf den ersten Blick wenig innovativ, da beide Konzepte fast schon ‚natürlich‘ aneinander gekoppelt zu sein scheinen. Diese romantisierte Grundannahme fußt darauf, dass Reisen die Wahrnehmung von „irritierender Fremdheit“ (Schäfer 2011) ermöglicht, Subjekte dadurch in Differenz zu ihren gewohnten Selbst-, Fremd- und Weltverständnissen treten und in diesem Zuge in ein reflexives Verhältnis zu sich selbst gelangen können, welches transformative Bildungserfahrungen zu evozieren vermag (Zick 2018).

In einem nächsten Schritt wird diskutiert, welche normativ aufgeladenen Erzählungen den *gesellschaftlichen und politischen Diskurs* um Bildung und Mobilität aktuell prägen.

Dabei sind in ihrer Bedeutung vor allem die Förderstrukturen der Europäischen Union hervorzuheben, innerhalb derer Möglichkeiten der Partizipation an Mobilitätsformaten unter dem Begriff ‚Mobilität zu Lernzwecken‘ firmieren.

Mobilität hat im Verlauf der letzten Jahrzehnte eine wachsende Bedeutung für Bildungsbiografien eingenommen; Mobilitätszielmarken sind in nahezu allen Sektoren des formalen Bildungsbereichs anzutreffen und erheben Mobilität zum individuellen wie gesellschaftlichen Sollwert. Mit der Förderung von Mobilität geht tendenziell auch ihre Förderung einher – und umgekehrt. Mobilitätskompetenz wird zum Baustein individueller Bildungs- und Erwerbsbiografien, Mobilität zum Imperativ (Liesner 2006). Hierbei offenbaren sich Spannungsfelder zwischen romanisierenden Vorstellungen von Bildungsreisen und (europäischer) Mobilitätspolitik.

Versucht man in einem Folgeschritt zu überblicken, welche *erziehungswissenschaftlichen Forschungsperspektiven zu Bildung und Mobilität bzw. Reisen* bisher vorliegen, zeigen sich dabei unterschiedliche Zugänge. Ein solcher Überblick offenbart ethnografische Perspektiven auf Reiseerfahrungen (u. a. Binder 2005), kulturgeschichtliche Untersuchungen zu Bildungsreisen (u. a. Hlavin-Schulze 1998) sowie bildungstheoretische (u. a. Bilstein 2013; Schäfer 2011) und gouvernementalitätstheoretische Zugänge (u. a. Schroeder 2009). Auch in der Erwachsenenbildungswissenschaft gibt es eine Reihe von Beiträgen zum Fachdiskurs über Bildung und Reisen (u. a. DIE 2013). Das Verhältnis von Bildungsprozessen zum Imperativ der Mobilität bleibt in diesen Arbeiten jedoch zumeist

sowohl theoretisch als auch empirisch unbeleuchtet. Das Gros der Untersuchungen beschäftigt sich primär mit der Frage, wie bzw. ob sich Bildung auf Reisen vollzieht und nicht mit der Möglichkeit von Bildung auf Reisen unter den Bedingungen gegenwärtiger Mobilitätsparadigmen.

Gesonderte Aufmerksamkeit erfährt Mobilität hingegen im Zuge des sogenannten *mobility turn* (u. a. Urry 2007). Mobilität wird hier aus interdisziplinären Perspektiven als soziales Phänomen gesetzt. Die *Steuerung von Mobilität* wird darin zu einer zentralen gesellschaftlichen und, im Foucaultschen Sinne, politischen Aufgabe; „Governmobility“ wird zum Regierungsauftrag (Bärenholdt 2013). Ermangelt es den erziehungswissenschaftlichen Ansätzen häufig am reflexiven Einbezug des Mobilitätsimperativs, so fehlen im Bereich der *mobility studies* mehrheitlich erziehungswissenschaftliche Begriffe, Kategorien und Fragestellungen, welche auch für Erwachsenenbildungsforschung relevant sind. Mobilität wird hier zwar als gesellschaftliches, nicht aber als ein spezifisch pädagogisches Phänomen betrachtet.

Abschließend wird daher eine Perspektive skizziert, mit welcher der Zusammenhang von *Mobilität und Bildung im Modus der Kritik* Gegenstand von Erziehungswissenschaft und Erwachsenenbildungsforschung werden könnte. Hierzu wird vor allem die Kombination aus politisch-pädagogischen und biografischen Narrativen im Vordergrund stehen. Der Begriff des ‚politisch-pädagogischen Narrativs‘ orientiert sich dabei an politikwissenschaftlichen Ansätzen der Narrativanalyse (Gadinger, Jarzebski & Yildiz 2014). Diese Form narrativanalytischer

Verfahren ist in Erziehungswissenschaft und Erwachsenenbildung bisher bestenfalls fragmentarisch vorhanden. Wenn biografische Bildungsmobilitätserfahrungen nicht unbeeindruckt von politisch-pädagogischen Narrativen der Mobilität geschehen, erscheint es lohnenswert, diese beiden Formen von Narrativen heuristisch miteinander zu verbinden. Dabei wird fokussiert, *wie sich diskursiv wirkmächtige Konzeptionen gelingender Mobilität zu subjektiven Wahrnehmungen von Mobilität in sozialer Praxis verhalten*. Hiermit soll die Möglichkeit einer kritischen Perspektive (Rosa 2013) auf den Zusammenhang von Bildung und Mobilität skizziert werden, mit der differente Narrative von Mobilität und Bildung kontrastiert und dabei sowohl für theoretische als auch für empirische Analysen nutzbar sein sollen.

Literatur

- Bärenholdt, J. O. (2013). Governmobility: The Powers of Mobility. *Mobilities*, 8 (1), 20-34.
- Binder, J. (2005). *Globality. Eine Ethnografie über Backpacker*. Berlin: Lit Verlag.
- Bilstein, J. (2013). Reise-Erfahrungen. In J. Bilstein (Hrsg.), *Erfahrung – Erfahrungen* (S. 265-283). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung (2013). *reisen bildet*, (3).
- Gadinger, F., Jarzebski, S. & Yildiz, T. (Hrsg.) (2014). *Politische Narrative*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hlavin-Schulze, K. (1998). »*Man reist ja nicht, um anzukommen*«: *Reisen als kulturelle Praxis*. Frankfurt/Main & New York: Campus Verlag.
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken – Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Liesner, A. (2006). Mobilität. In A. Dzierzbicka & A. Schirlbauer (Hrsg.), *Pädagogisches Glossar der Gegenwart – Von Autonomie bis Zertifizierung* (S. 172-182). Wien: Löcker.
- Rosa, H. (2013). *Weltbeziehungen im Zeitalter der Beschleunigung*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Schäfer, A. (2011). *Irritierende Fremdheit: Bildungsforschung als Diskursanalyse*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Schroeder, J. (2009). *Subjektivierung im Grenzland. Zur Gouvernementalität und Hegemonietheorie von Reisen und Bildung*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Urry, J. (2007). *Mobilities*. Cambridge: Polity.
- Zick, S. (2018). Bildung, Beratung, Bewegung. In O. Dörner, C. Iller, I. Schüßler, C. Maier-Gutheil, Ch. Schiersmann (Hrsg.), *Beratung im Kontext Lebenslangen Lernens – Konzepte, Organisation, Politik, Spannungsfelder* (S. 75-87). Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.

Wollen Sie eine Replik auf diesen Beitrag anfertigen, dann schreiben Sie uns bitte bis zum **30. August 2019** eine E-Mail an **debatte@budrich-journals.de**. Anschließend erhalten Sie den Gesamtbeitrag, auf dessen Grundlage Sie Ihre Replik für die kommende Ausgabe bis zum 31.10.2019 erstellen können. Die Replik sollte mindestens 5.000 Zeichen und maximal 35.000 Zeichen umfassen.

Wir freuen uns auf Ihre Beteiligung an der Debatte!

Ihr Redaktionskollektiv

