

Debatte

Beiträge zur
Erwachsenenbildung

Politizität in der Erwachsenenbildung

**(Erwachsenen-)Bildung in Zeiten
rechtsgerichteter Metapolitik –
Für eine Re-Politisierung der
Erziehungswissenschaft und
Erwachsenenbildungswissenschaft**

Severin Sales Rödel

Repliken zum Themenbeitrag

**Zur anhaltenden Suche nach den
Aufgaben der Erwachsenen-
bildungswissenschaft angesichts
rechtsgerichteter Metapolitik**

Kristin Flugel

**Pädagogik und rechte Diskurse:
ein Plädoyer für rekonstruktive
Forschung**

Lisa Janotta

Neue Rechte, alte Gefahr

Michaela Jašová & Robert Wartmann

**Engagiertes Denken.
Zum gesellschaftspolitischen
Engagement der Erwachsenen-
bildungswissenschaft**

Nicolas Engel & Johannes Bretting

Repliken zum Themenbeitrag

**Kritische Wissenschaften
müssen engagiert sein**

Daniela Holzer

**Abstand halten („Justqu’où va l’écart?“).
Engagiertes Denken als Abweichung**

Malte Ebner von Eschenbach

Heraus- geber*innen- & Redaktions- kollektiv

Christoph Damm (Hochschule Magdeburg-Stendal),
Malte Ebner von Eschenbach (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg),
Maria Kondratjuk (Technische Universität Dresden),
Maria Stimm (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg),
Jana Trumann (Universität Duisburg-Essen),
Farina Wagner (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung)

Erscheinen & Bezugs- bedingungen

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: DEBATTE20 vom 01.01.2020

Lektorat

Klara Bernt, Magdeburg

Design

Svenja Klau, Berlin
www.studio-sk.de

© 2020 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:

Politizität in der Erwachsenenbildung

83 Editorial

Redaktionskollektiv

**Engagiertes Denken.
Zum *gesellschafts-
politischen Engagement*
der Erwachsenen-
bildungswissenschaft**

Nicolas Engel &
Johannes Bretting

87 Repliken zum Themenbeitrag

108 Kritische Wissenschaften *müssen* engagiert sein

Daniela Holzer

121 Abstand halten („Justqu’où va l’écart?’). Engagiertes Denken als Abweichung

Malte Ebner von Eschenbach

**(Erwachsenen-)Bildung in
Zeiten rechtsgerichteter
Metapolitik – Für
eine Re-Politisierung der
Erziehungswissenschaft
und Erwachsenen-
bildungswissenschaft**

Severin Sales Rödel

132 Repliken zum Themenbeitrag

150 Zur anhaltenden Suche nach den Aufgaben der Erwachsenenbil- dungswissenschaft angesichts rechtsgerichteter Metapolitik

Kristin Flugel

163 Pädagogik und rechte Diskurse: ein Plädoyer für rekonstruktive Forschung

Lisa Janotta

180 **Neue Rechte,
alte Gefahr**

Michaela Jašová &
Robert Wartmann

197 **Hinweise zur Beteiligung**

Editorial

Die Sphäre des Politischen und die ihr innewohnenden Möglichkeiten oder auch Verpflichtungen zur Beteiligung werden je nach Blickwinkel und zugrunde gelegtem Politikverständnis unterschiedlich ausgedeutet. Unterschieden werden in der politischen Bildung beispielsweise oftmals ein enger und ein weiter Politikbegriff – eine Differenz, die zunehmend ihre Gestalt in der Unterscheidung zwischen Politik und Politischem gewinnt. Ein enger Politikbegriff bezieht sich vornehmlich auf die Strukturen des etablierten politischen Feldes und die Beteiligung in Parteien, die Übernahme politischer Ämter oder die Teilnahme an Wahlen und geht im Begriff der Politik auf. Ein weites Politikverständnis ist davon getragen, *das Politische* in ganz unterschiedlichen Handlungsfeldern des alltäglichen Lebenszusammenhangs der Menschen aufzugreifen und verweist auf eine Politisierung des Sozialen. Damit werden auch die vielfältigen zivilgesellschaftlichen Aktivitäten als Möglichkeiten politischer Beteiligung aufgenommen. Die Chiffre der Politizität, die wir in diesem Heft aufrufen, steht vor dem Hintergrund des weiten Begriffs des *Politischen* (Bünger 2013) und zielt auf die Hervorbringung, Prozessierung und Verhandlung des Politischen in der Erwachsenenbildung.

Im Horizont der Politizität ist stets die jeweilige Befugnis zur Mitsprache und Mitgestaltung des Zusammenlebens umkämpft,

soziale Wirklichkeit im Allgemeinen und spezifischer gesellschaftlicher Problemlagen im Besonderen. Das Absprechen der Befugnis kann unterschiedliche Reaktionen hervorgerufen. Möglich ist etwa, dass sich Proteste gegen den repressiven Charakter von Normativität oder des selbstverständlich Erscheinenden formieren, neue Bildungs- und Beteiligungsformate entwickelt werden oder ein Rückzug erfolgt und der Glaube an die eigene Befähigung zur Beteiligung ins Wanken gerät.

Im Ergebnis zeigt sich eine diffuse Gemengelage, die dann problematisch wird, wenn über die allgemeinen Angelegenheiten nur einige Wenige entscheiden, gesellschaftliche Problemlagen nicht in der Breite der Gesellschaft diskutiert und Handlungsstrategien nicht kritisch begleitet werden. Hier können nun die Erwachsenenbildung und ihre vielfältigen Institutionen Orte des Einhakens, der kritischen Reflexion gegebener Verhältnisse, der Entwicklung alternativer Gestaltungsideen und der Unterstützung zu Mitwirkung an gesellschaftlicher Entwicklung und Demokratisierung sein. In diesem Sinne ist Erwachsenenbildung per se politisch (Holzer 2019), jedoch wird die grundlegende Politizität der Erwachsenenbildung stark vernachlässigt und eher eine vereinnahmende Politisierung der Erwachsenenbildung sichtbar. Die Erwachsenenbildung (swissenschaft) zieht sich damit aus der Beteiligung an Gestaltung der allgemeinen Angelegenheiten in

einer kritischen Perspektive zurück. Sie richtet den Blick zwar, ihrer gesellschaftlichen wie ökonomischen Aufgabe gemäß, auf die Adressat*innen von Bildungsangeboten und markiert auf unterschiedliche Weisen die Bedeutung politischer Bildung, sie betrachtet auch politische Dimensionen unterschiedlicher Gegenstandsbereiche und Felder der Erwachsenenbildung. Jedoch befasst sich die Erwachsenenbildung bzw. die Erwachsenenbildungswissenschaft nur wenig mit ihrem eigenen „Zu-Tun-Haben mit Erkenntnissen“ (Seitter 1985), ihrer eigenen erkenntnispolitischen Verstricktheit und wie sie (dadurch) selbst zum Motor repressiver und produktiver Normierung avancieren kann. Die Praxen und Wirklichkeiten und damit Tätigkeitsfelder der Erwachsenenbildung hängen mit erwachsenen-/pädagogischen Erkenntnissen zusammen, weshalb sich fragen lässt, wo nun die Einsatzpunkte und Positionen liegen, von denen aus verhandelt, problematisiert und kritisiert werden kann.

Um die politische Dimension der Erwachsenenbildung als Beitrag gesellschaftlicher Gestaltung zu erneuern, bedarf es unseres Erachtens eines breiten kritischen und offen geführten Dialogs innerhalb der Erwachsenenbildung(swissenschaft) sowie engagierter Pädagog*innen, die mutig gegebene Strukturen hinterfragen und Ansätze für alternative Ausdeutungen aufzeigen (Drees 2016). Das Politische der Erwachsenenbildung erstreckt sich daher auf die Dynamisierung und Sichtbarmachung bzw. Infragestellung normierender Voraussetzungen und Legitimationsbegründungen von Entscheidungen, um Macht- und Wirksamkeitskämpfe zum Thema werden zu lassen. Diese Politizität samt ih-

rer Implikationen für Erwachsenenbildung, Erwachsenenbildungs- und Erziehungswissenschaft wird in dieser Ausgabe aufgegriffen und entlang von zwei Themenbeiträgen und zugehöriger Repliken debattiert.

Nicolas Engel und Johannes Bretting diskutieren in ihrem Beitrag *Engagiertes Denken. Zum gesellschaftspolitischen Engagement der Erwachsenenbildungswissenschaft* die erwachsenenbildungswissenschaftliche Wissensproduktion und entwerfen im Anschluss an Homi K. Bhabhas ‚theoretisches Engagement‘ eine Figur engagierten Denkens, „das in gesellschaftliche Verhältnisse eingreift, indem es in das Denken über Gesellschaft eingreift“ (S. 99). Dieser Einsatz wird in eine erwachsenenbildungswissenschaftliche (Organisations-)Forschung überführt, unter veränderlichen Bedingungen einer Erziehung nach Auschwitz.

Daniela Holzer tritt mit ihrer Replik *Kritische Wissenschaften müssen engagiert sein* in einen Austausch mit diesem Themenbeitrag. Sie arbeitet die Immanenz des Politischen und Praktischen in kritischen Wissenschaften heraus: Engagiertes Denken ist kritischen Wissenschaften eingeschrieben: „Sie müssen engagiert sein. Sie können – nehmen sie ihre eigenen Grundlagen ernst – gar nicht anders“ (S. 118).

Malte Ebner von Eschenbach greift in seiner Replik *Abstand halten (Justqu’où va l’écart?)*. *Engagiertes Denken als Abweichung* die von Engel und Bretting thematisierten „Zwischenräume“ (S. 96, 99) als Orte der Übersetzung auf. Er expliziert das Zwischen entlang der Figur ‚des Abstands‘ nach François Jullien, welche eine unaufhörliche Prozessierung markiert, „auf die Heterogenität

von Wissensformen und ihren damit verbundenen differenten Geltungsansprüchen verweist“ (S. 130) und letztlich eine Anerkennung dieser Formen ermöglicht.

Der zweite Themenbeitrag nähert sich der Politizität über die Notwendigkeit einer Re-Politisierung. *Severin Sales Rödel* beschreibt in seinem Artikel (*Erwachsenen-)Bildung in Zeiten rechtsgerichteter Metapolitik – Für eine Re-Politisierung der Erziehungswissenschaft und Erwachsenenbildungswissenschaft* metapolitische Strategien der Neuen Rechten und die damit verbundenen Herausforderungen für die Erwachsenenbildungswissenschaft und ihre eingeschränkten Möglichkeiten der Kritik. Für eine Re-Politisierung der Erwachsenenbildungswissenschaft formuliert Rödel über erkenntnispolitische Einsätze ein Diskussionsangebot aus der Perspektive der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und der politischen Theorie.

Kristin Flugel bestärkt in ihrer Replik *Zur anhaltenden Suche nach den Aufgaben der Erwachsenenbildungswissenschaft angesichts rechtsgerichteter Metapolitik* den Ansatz von *Severin Sales Rödel* und stellt Nachfragen, um weitere Möglichkeiten der Analyse rechtsgerichteter Metapolitik in der Erwachsenenbildung auszuloten. Dabei wird eine Differenzierung hinsichtlich „Struktur, Funktion und Aufgabe der Erwachsenenbildung sowie – damit zusammenhängend – einer historischen Perspektive auf die Genese des Feldes sowie auf Aspekte der Strukturentwicklung und Steuerung des Weiterbildungssystems“ (S. 157) vorgeschlagen.

Nach dieser vertiefenden erwachsenenbildungswissenschaftlichen Auseinandersetzung folgen zwei Repliken auf den Themenbeitrag,

die von anderen Blickpunkten aus die Politizität der Erwachsenenbildung bzw. der Pädagogik betrachten.

Lisa Janotta argumentiert in ihrer Replik *Pädagogik und rechte Diskurse: ein Plädoyer für rekonstruktive Forschung* im Sinne der Rekonstruktiven Sozialen Arbeit und fragt: „Lassen sich die theoretischen Gegenstände der *rechtsgerichteten Metapolitik* und der (*Erwachsenen-)Bildung* tatsächlich in ein erkenntnisgenerierendes Verhältnis setzen, das letztlich professionelle, pädagogische Handlungen inspirieren kann?“ (S. 164) Dabei wird die Bedeutung empiriebasierter Theoriebildung zum Verhältnis von *politischen* und *pädagogischen* Problemen herausgestellt.

Abschließend, aber sicher Debatten eröffnend oder entfachend, haken *Michaëla Jašová* und *Robert Wartmann* mit einer problematisierenden Replik zum Themenbeitrag *Severin Sales Rödel*s unter dem Titel *Neue Rechte, alte Gefahr* ein. Der Beitrag weist auf die Gefahren von jenen Interventionen gegen rechts hin, welche die Probleme im Außen positionieren und damit rechts-nationale Diskurse im Innern der Gesellschaft und auch innerhalb der Erziehungswissenschaft ausklammern und reproduzieren. Dies erfolgt durch eine scharfe und präzise Kritik, welche aus unserer Sicht auch die Erwachsenenbildungswissenschaft in ihren Eingebundenheiten und Bezügen samt ihrer akademischen wie bildungspraktischen Interventionen betrifft und, wie auch die weiteren Repliken, zum Nachdenken und Diskutieren einlädt bzw. auffordert.

Wenn Sie eine Replik auf einen der veröffentlichten Beiträge in dieser oder einer der letzten Ausgaben verfassen möchten, informieren

Sie uns unter *debatte@budrich-journals.de* bis zum 15.09.2021. Alle Einreichungen, Anfragen und Anregungen zur (aktuellen) Debatte senden Sie bitte per E-Mail an *debatte@budrich-journals.de*. Darüber hinaus erhalten Sie weitere Informationen unter *www.zeitschrift-debatte.de*. Hinweise zur Beteiligung an der *Debatte* finden Sie in dieser Ausgabe auf Seite 197.

Wir wünschen Ihnen eine anregende Lektüre und freuen uns auf daran anschließende Debatten,

Ihr Redaktionskollektiv

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

Seitter, W. (1985). *Menschenfassungen – Studien zur Erkenntnispolitik*. München: Boer.

Literatur

Bünger, C. (2013). *Die offene Frage der Mündigkeit. Studien zur Politizität der Bildung*. Paderborn: Schöningh.

Drees, G. (2016). Konsequenzenlos kritisch. Traditionelle Probleme der (Erwachsenen-)Bildung mit der politischen Praxis. In K. Nierobisch, M. Rühle & H. Luckas (Hrsg.), *Widerstände und Perspektiven. Kritische Zugänge zur Theorie der Bildung* (S. 65–80). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Holzer, D. (2019). Das Politische in der Erwachsenenbildung. In A. Grotluschen, S. Schmidt-Lauff, S. Schreiber-Barsch & C. Zeuner (Hrsg.), *Das Politische in der Erwachsenenbildung* (S. 17–26). Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.

Engagiertes Denken. Zum gesellschaftspolitischen Engagement der Erwachsenen- bildungswissenschaft

Nicolas Engel &
Johannes Bretting

Zusammenfassung

Der Beitrag schlägt eine Qualifizierung des Politischen erwachsenenbildungswissenschaftlicher Erkenntnisarbeit als gesellschaftspolitisches Engagement vor. Hierfür werden ausgewählte Einsätze des Politischen in der Erwachsenenbildungswissenschaft mit kulturwissenschaftlichen Überlegungen zu Erkenntnispolitik in eine Linie gebracht und mittels der Figur des *engagierten Denkens* die theoretische Praxis erwachsenenbildungswissenschaftlicher Wissensproduktion als ein Geltungskampf um Wissen konkretisiert. Diese Perspektive wird schließlich für eine erwachsenenbildungswissenschaftliche (Organisations-) Forschung unter Bedingungen postnazistischer Übersetzungskonflikte geltend gemacht.

Erwachsenenbildungswissenschaft · Engagement · Übersetzungskonflikte · Politizität · Erziehung nach Auschwitz

Engagiertes Denken. Zum gesellschaftspolitischen Engagement der Erwachsenenbildungswissenschaft

Nicolas Engel & Johannes Bretting

„*Ein Darkroom, das ist ein Ort, der, nun ja, sehr dunkel ist*“ (Czollek 2020, S. 73) – Der zitierte *Darkroom* befindet sich in der Kunstsammlung Boros in Berlin. Max Czollek verwendet diesen Ort in seinem aktuellen Buch „Gegenwartsbewältigung“ als Anlass, um über politische Lyrik nachzudenken. Das Gebäude der Sammlung wurde zuerst als Nazibunker, dann in den 1990er Jahren als Technoclub und heute als Ausstellungsort genutzt. Ein besonderer Moment der Überlappung der verschiedenen Zeitebenen kommt im einleitenden Zitat zur Sprache, in dem der Guide den – im Augenblick des Besuchs – hell erleuchteten ehemaligen Darkroom des Clubs als sehr dunkel qualifiziert. Dies wirft für Czollek Fragen nach der genaueren Bedeutung dieses Ortes – und damit des Politischen – auf. „Was genau findet dort statt, warum ist es dort dunkel, welche Absichten verfolgen die Besucher*innen?“ (Czollek 2020, S. 73). Einen Versuch der konkreteren Qualifizierung des Politischen für die Erwachsenenbildungswissenschaft unternimmt dieser Beitrag. Hierfür soll die in der Pädagogik als konstitutiv angenommene Verwobenheit von Theorie und Praxis um die Kategorie des Politischen erweitert und eine Perspektive auf ihren gesellschaftspolitischen Einsatz entwickelt werden.

Notwendig wird dies in einer Gegenwart, in der demokratiefeindliche und rechtsradikale Wissensansprüche (re-)formuliert werden

und eine zunehmend offene Brutalität rassistischer und antisemitischer Gewalt, wie jüngst in Halle/Saale und Hanau, zu Tage tritt. Es handelt sich dabei nicht um neue Problemlagen, sondern vielmehr um eine Verdichtung von Ereignissen, die uns erneut vor Augen führt, dass Rassismus und Rechtsradikalismus institutionelle und sich fortsetzend institutionalisierende Problemlagen darstellen. Diese lassen sich als gesellschaftliche Übersetzungskonflikte verstehen (Engel 2019a), deren Nicht-Bearbeitung nicht zuletzt mit einem Verharren in einem „zuschauerhaften Verhältnis zur Wirklichkeit“ (Adorno 2019, S. 55) korrespondiert, wie in Anschluss an die erst unlängst publizierte Rede Theodor W. Adornos zu „Aspekten des neuen Rechtsradikalismus“ aus dem Jahr 1967 markiert werden kann. Mitnichten sind hier die Akteure und Organisationen der (pädagogischen) Praxis oder der Politik alleine zu adressieren. Vielmehr kann die (Erziehungs-)Wissenschaft mit dem Vorwurf einer politischen Enthaltensamkeit konfrontiert werden, der selbige zur unbedingten Klärung des Verhältnisses von Aufklärungsanspruch und Gesellschaftsanalyse auffordert (Andresen, Nittel & Thompson 2019). Mit anderen Worten: Es scheint nicht hinreichend, wenn institutioneller Rassismus und gesellschaftlich getragener Rechtsradikalismus wissenschaftlich analysiert werden, ohne dabei das Problem auch innerhalb der Wissenschaft, genauer in der Verstricktheit wissenschaftlichen Wissens mit gesellschaftlichen Problemlagen, zu verorten. Denn die Wissenschaft, genauer die theoretisch-empirische Erkenntnisproduktion wird zum Teil des Problems, weil sie in dieser Verwicklung den Herausfor-

derungen einer postnazistischen und postkolonialen Gegenwart politisch orientierungslos und relativ hilflos gegenübersteht.

Dies kann auch für die Erwachsenenbildungswissenschaft gelten, die sich in früher Form als eine Reflexion der Volksbildung in einer politisch-volksaufklärerischen Tradition verortet (Seitter 2007; s. a. zur kapitalismuskritischen Lesart von Erwachsenenbildung Markert 1973; Axmacher 1974), aber gegenwärtig – so eine prominente Zeitdiagnose – „zum Spielball politischer Konflikte“ (Faulstich & Zeuner 2015, S. 25) wird. In einem groben Zug lässt sich mit Peter Faulstich und Christine Zeuner eine Entwicklung der Erwachsenenbildungswissenschaft konstatieren, welche ihren Aufklärungsanspruch im Zuge einer Ökonomisierung und Verbetrieblichung von Erwachsenenbildungseinrichtungen zunehmend verliert. Entscheidend ist dabei der Hinweis, dass dies wissenschaftlich mitverschuldet ist, weil die Erwachsenenbildungswissenschaft als begriffsliefernde Legitimationsinstanz sich vor allem durch kategoriale Enthaltsamkeit auszeichnet und damit einer Entpolitisierung des Feldes zuarbeitet. Die hier angedeutete gesellschaftspolitische Verwicklung von Erwachsenenbildungswissenschaft impliziert dabei mehr als eine Verwobenheit von Theorie und Praxis (und eine Notwendigkeit ihrer Reflexion). Sie verweist auf die gesellschaftliche Dimension wissenschaftlicher Erkenntnisarbeit und konkreter auf die Frage der politischen Schuldigkeit gegenwärtiger erwachsenenbildungswissenschaftlicher Wissensproduktion. Gerade vor dem Hintergrund benannter gesellschaftlicher Verhältnisse lässt sich wohl kaum von Erwachsenenbildungswissenschaft sprechen,

ohne dies mit Beunruhigung und mit Blick auf die Verwicklung von Theorie, Praxis und Politik zu tun. Wenn wir diese Verwicklung in Betracht ziehen, dann gilt es, das Lernen Erwachsener und jene Einrichtungen, in denen Erwachsene lernen und arbeiten, wissenschaftlich auf eine Art zu reflektieren und zu denken, die das Denken selbst nicht außerhalb der gesellschaftlichen Zusammenhänge platziert.

Damit ist das Programm des Beitrags umrissen. Zunächst wird entlang ausgewählter Einsätze gesichtet und diskutiert, wie das Politische der Erwachsenenbildung qualifiziert und (damit einhergehend) Erwachsenenbildungswissenschaft als kritisches und gesellschaftspolitisches Projekt konturiert wird (Abschnitt 1). Die hier auffindbaren Annahmen zur Politizität der Erwachsenenbildungswissenschaft und eine damit verbundene Thematisierung des Theorie-Praxis-Verhältnisses lassen sich mit übersetzungstheoretischen Überlegungen in eine Linie bringen. In Bezug auf die Figur des „theoretischen Engagements“ (Bhabha 2011) sowie in Bezug auf die Figur des „eingreifenden Denkens“ (Brecht 1968) kann die erkenntnispolitische Verwicklung der Erwachsenenbildungswissenschaft sodann in eine Haltung engagierten Denkens erwachsenenbildungswissenschaftlicher Wissensproduktion überführt werden (Abschnitt 2). Diese soll abschließend in programmatischer Kontur für eine erwachsenenbildungswissenschaftliche Forschung fruchtbar gemacht werden, die sich angesichts postnazistischer Übersetzungskonflikte für die organisationale und institutionelle Verfasstheit des Lernens Erwachsener interessiert und engagiert (Abschnitt 3). Dieser letzte

Schritt wird exemplarisch an Forschungsperspektiven auf NS-Gedenkstätten als Einrichtungen der Erwachsenenbildung aufgezeigt und führt uns zurück zum Bild des Darkrooms und der Frage nach der Möglichkeit einer Qualifizierung des Politischen erwachsenenbildungswissenschaftlicher (Organisations-)Forschung.

1. Zur Politizität der Erwachsenenbildungswissenschaft

Die allgemeinpädagogisch vielseitig diskutierten Topoi der Politizität der Bildung (Bünger 2013) und der Politizität der Erziehungswissenschaft (Reichenbach, Ricken & Koller 2011; Casale, Koller & Ricken 2016) sehen ein „ambivalente[s] Verhältnis von Wissenschaft und Gesellschaft“ (Ricken 2011, S. 11) als konstitutiv an, demzufolge sich das Politische der Wissenschaft und ihrer Gegenstände nicht durch ein gesellschaftlich Äußeres bestimmt, sondern der wissenschaftliche Erkenntnisprozess selbst in gesellschaftlichen und politischen Zusammenhängen seinen Ort hat. Das mittels des Begriffes der Erkenntnispolitik diskutierte „Zu-Tun-Haben mit Erkenntnissen“ (Seitter 1985, S. 262), welches den Umgang mit wissenschaftlicher Erkenntnis als Teil wissenschaftlicher Wissens- und Erkenntnisproduktion ausweist, ist auch eine in der Erwachsenenbildungswissen-

schaft bekannte Figur. Gegenwärtig erscheint es so, dass die Diskussion um das Politische in der erwachsenenbildungswissenschaftlichen Wissensproduktion erneut Fahrt aufnimmt (z. B. Rosenberg 2018; Klingovsky 2019; Ebner von Eschenbach 2019a), wenn entlang einer kategorialen Verhältnisklärung von Wissenschaft, Praxis und Politik eine disziplinäre Suchbewegung das Politische zur zentralen Reflexionsfigur werden lässt. Freilich erfolgt eine Thematisierung des Politischen innerhalb der Erwachsenenbildungswissenschaft nicht erst neuerdings.¹ Sie spiegelt sich systematisch etwa auch in zahlreichen Kartierungsversuchen, wenn etwa die Vielzahl an möglichen wissenschaftstheoretischen Positionierungen zwischen distanzierter Beobachtung und normativen Engagement (Forneck & Wrana 2005) ausgemacht wird, Positionen zum wissenschaftlichen Selbstverständnis der Erwachsenenbildung schematisch hinsichtlich interpretativ-rekonstruktiver und normativ-interventionistischer Zugangsweisen unterschieden (Kade, Nittel & Seitter 2007) werden oder – stärker programmatisch – angesichts der Existenz unterschiedlicher wissenschaftstheoretischer Begründungen von Erwachsenenbildungsforschung für eine kritisch-pragmatistische Ausrichtung (Zeuner & Faulstich 2009) plädiert wird. Für den Fortgang unserer Überlegungen möchten wir der Thematisierung des Politischen in der Erwachsenenbildungswissenschaft mit Blick

¹ Der an dieser Stelle notwendig kursorische Blick richtet sich auf die aktuelle Debatte, wohlwissentlich, dass es gerade in der Erwachsenenbildung eine lange und politisch hochgradig aufgeladene Diskussions-tradition gibt, die in kritisch-theoretischer (z. B. Klein & Weick 1970) und in kritisch-pragmatistischer Sicht (z. B. Strzelewicz, Raapke & Schulenberg 1966) die Frage bearbeitet hat, inwiefern erwachsenenbildungswissenschaftliches Wissen in den Dienst der Selbstaufklärung der Gesellschaft zu stellen ist (zur Übersicht: Zeuner & Faulstich 2009).

auf neuere Positionen nachspüren, die entweder das Politische der Erwachsenenbildung oder die gesellschaftspolitische Verantwortung von erwachsenenbildungswissenschaftlicher Erkenntnisarbeit akzentuieren.²

1.1 Das Politische der Erwachsenenbildung

Ein erster Zugang zeigt sich in der erwachsenenbildungswissenschaftlichen Arbeit am Begriff der Bildung. Ausgehend von der konstitutiven Verbindung von Bildung und Politik argumentiert Peter Faulstich, dass das Politische in der Bildung „sich nicht in ‚politischen‘ Themen oder Intentionen“ (Faulstich 2016, S. 61) erschöpft. In Anschluss an Heinz-Joachim Heydorn wird hingegen ein Verständnis von Bildung entwickelt, welches – gebunden an die normative Idee der „Möglichkeit einer Entfaltung der Menschen [...] in einer einschränkenden Wirklichkeit“ (Faulstich 2016, S. 59) – das Politische nicht außerhalb einer Arbeit am Begriff verortet. Denn Bildung ist im Kern keineswegs herrschaftsfrei, „sondern strukturell mit den politisch-ökonomischen gesellschaftlichen Verhältnissen verbunden“ (Faulstich 2016, S. 60). Diese sind jedoch nicht nur determinierend zu begreifen, sondern implizieren in Form von durch Bildung eingenommenen Räumen der Unverfügbarkeit eine „herrschaftssprengende Kraft“ (Faulstich 2016, S. 61). An diesen bildungs-

theoretischen Zugang – nicht nur im Feld der Erwachsenenbildung – ist die Frage adressiert, „wo denn [...] die Praxis [bleibt]?“ (Faulstich 2016, S. 57). Vor dem Hintergrund einer Kritik an der Praxislosigkeit einschlägiger Einsätze der bildungstheoretischen Debatte fordert Faulstich dazu auf, den Begriff der Erwachsenenbildung nicht zu einer praxisfernen Legitimationsfloskel für durch neoliberale Strukturen imprägnierte Qualifizierung und Kompetenzentwicklung werden zu lassen, sondern selbigen immer in Bezug auf konkrete, gegenwärtige Verhältnisse und zukünftige Perspektiven gleichermaßen weiterzuentwickeln. Die begriffsbildende Funktion der Erwachsenenbildungswissenschaft gegenüber der Praxis betonend, plädiert Faulstich gemeinsam mit Christine Zeuner für ein renitentes Festhalten an Bildung um einer erwachsenenbildungswissenschaftlich mitverschuldeten „Vermarktlichung‘ und ‚Verbetrieblichung‘ der Erwachsenenbildung“ (Faulstich & Zeuner 2015, S. 33) entgegen zu wirken.

Eine ideologiekritische Perspektive, die das von Faulstich und Zeuner skizzierte Bild stärker normativ qualifiziert und ein hartnäckiges Festhalten an „renitenter Bildung“ (Drees 2016, S. 76) fordert, findet sich bei Gerhard Drees. Dieser formuliert konkrete Strategien einer „nicht nur kritischen, sondern auf praktisch-eingreifende Veränderung zielenden,

² Die Fülle der Ansätze, die entweder gesellschaftspolitische Themen als Anlass begreifen, den Fokus auf die (politische) Praxis der (politischen) Erwachsenenbildung zu rücken (z. B. Bremer & Trumann 2019) oder das Feld politischer Erwachsenenbildung inhaltlich konturieren (Hufer & Lange 2015), können an dieser Stelle nicht gänzlich Bestandteil unserer Diskussion sein. Dennoch erscheint eine Auseinandersetzung mit der dort zum Teil explizit aufgeworfenen Frage, inwiefern die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit politisch aufgeladenen Gegenständen diese selbst zu einem erkenntnispolitischen Geschäft machen (auch Abschnitt 2) durchaus aussichtsreich.

transformationsorientierten Erwachsenenbildung“ (Drees 2016, S. 78). Um der Gefahr einer Konsequenzlosigkeit kritischer Perspektiven in der Erwachsenenbildung zu entkommen, wird der Fokus auf die Schaffung von Orten und Gelegenheiten gelegt, die dem „institutionalisierten Bildungsbetrieb [...] gezielt, strategisch geschickt und didaktisch geleitet“ (Drees 2016, S. 78) politische Transformations- und Zukunftsperspektiven abringen. Der hier angelegte Gedanke des Eingreifens soll uns später weiter beschäftigen. Wiederum stärker der Akzentuierung Faulstichs folgend argumentiert auch Ulla Klingovsky gegen die Entleerung der Bildungsvokabel und für eine systematische Verständigung über das Verständnis „von ‚Bildung‘ in der Erwachsenenbildung“ (Klingovsky 2019, S. 8). In Anschluss an poststrukturalistische Einsätze zum Bildungsbegriff wird hier allerdings eine problematisierende Perspektive auf Bildung erarbeitet. Eine der Politizität der Bildung angemessene Genealogie des erwachsenenpädagogischen Blicks gewinnt ihre kritische Form und Haltung demnach gerade durch eine Arbeit an einem politischen Begriff von Bildung, mittels dem die „machtvollen politischen Programmierungen der ‚Bildung‘ in Erwachsenenbildung“ (Klingovsky 2019, S. 19) dekodierbar werden. Eine solche systematische Verständigung ist als radikale Verwehrgung gegenüber einer kategorialen Stilllegung des Bildungsbegriffs innerhalb der wissenschaftlichen Debatte und einer kritischen Arbeit daran zu begreifen, zugleich liegt hierin auch eine Verhältnisbestimmung von erwachsenenpädagogischer Theorie und Praxis. Damit Erwachsenenbildungswissen-

schaft nämlich als eine relevante Bezugswissenschaft für die Erwachsenenbildung wirken kann, bedarf es – so möchten wir Klingovsky verstehen – einer fortwährenden Arbeit an einem offenen und problematisierenden Bildungsbegriff, die sich der Politizität des Gegenstandes und der Politizität des Denkens darüber gleichermaßen bewusst ist. Dies scheint letztlich Voraussetzung dafür zu sein, dass sich die Erwachsenenbildungswissenschaft „als Reflexionsinstanz [...] gesellschaftliche[r] Aktivitäten zu profilieren“ (Klingovsky 2019, S. 7) weiß.

1.2 Epistemische Verortungen des Politischen

Die Perspektive auf Erwachsenenbildungswissenschaft als begriffs- und grundlagentheoretische Reflexionsinstanz weiterführend finden sich zweitens Zugänge, die nicht bildungstheoretisch, sondern expliziter erkenntnispolitisch argumentieren und die Spannungsgeladenheit des Verhältnisses von Gesellschaft und Wissenschaft als Ausgangspunkt bestimmen. Diesen geht es um die politische Dimension von erwachsenenbildungswissenschaftlichen Erkenntnisprozessen, wodurch eine Verantwortlichkeit der wissenschaftlichen Erkenntnisproduktion auf die Agenda gesetzt wird. Zwei Positionen möchten wir nähergehend betrachten.

Die Verwobenheit von Wissenschaft und Gesellschaft in der Erwachsenenbildungsforschung betont Daniela Holzer, indem sie aufzeigt, dass eine „sich selbst als unpolitisch verstehende Forschung [...] sich direkt in politische Zusammenhänge ein[speist]“ (Holzer 2019, S. 22) und dadurch „politisch bedeutsame Bilder [produziert]“

(Holzer 2019, S. 19). Die Bestimmung des Verhältnisses von Erwachsenenbildungswissenschaft und Erwachsenenbildungspraxis wird hier über das Politische angelegt und in Anschluss an Adorno präzisiert, wenn dazu aufgefordert wird, wissenschaftliches „Denken als Verhaltensweise, als Praxis“ (Holzer 2019, S. 18) zu begreifen. Holzer bietet damit einen bedeutsamen erkenntnistheoretischen Zugang für die Erwachsenenbildungswissenschaft in ideologiekritischer Linienführung, der jedoch ein neues Problem aufwirft: das Problem einer prinzipiellen Praxisferne erkenntnistheoretischer Zugänge (Hufer 2019). Im Hinblick auf die eingangs gestellte Frage nach der Qualifizierung des Politischen lässt sich dieses Problem als Problem einer vornehmlich theoretischen Verortung des Politischen konkretisieren.

Eine solche theoretische Verortung in Anschluss an Adornos Kritik an der „Ideologie der Reinheit des Denkens“ (Adorno 2003, S. 761), die einer Sphärentrennung von Wissenschaft und Gesellschaft unterläuft und „Theorie als eine Gestalt von Praxis“ (Adorno 2003, S. 761) fasst, ist auch Bezugspunkt für die Überlegungen von Malte Ebner von Eschenbach. Im Rahmen seiner Dissertation wird eine bisher weitgehend vernachlässigte erkenntnispolitische Perspektive auf die Gesellschaftlichkeit erwachsenenpädagogischen Wissens entwickelt und in einer umfassenden wissenschaftstheoretischen Problematisierung das Politische der Erwachsenenbildungswissenschaft hinsichtlich der Frage nach der epistemischen Haltung akzentuiert (Ebner von Eschenbach 2019a). In Referenz auf wissenschaftstheoretische Positionen von

Theodor W. Adorno, Louis Althusser, über Gaston Bachelard bis Judith Butler wird herausgearbeitet, dass eine epistemische Verantwortung nicht erst in Bezug auf empirische Forschungsergebnisse besteht, sondern der Erkenntnisprozess bereits im Aufbau des Gegenstandes „mit einem normativ-politischen Anspruch in Verbindung steht, woraus epistemische Verantwortung erwächst“ (Ebner von Eschenbach 2019a, S. 248). Die Gesellschaftlichkeit von Erkenntnisproduktion in Bezug auf die Wissenschaft der Erwachsenenbildung beschreibt er an anderer Stelle wie folgt: „Die gesellschaftliche Dimension wissenschaftlicher Erkenntnispraxis ist für die Erwachsenenbildungswissenschaft deshalb von Belang, weil ihre Forschungserträge, Befunde und Erkenntnisse Element gesellschaftlicher Entwicklungsprozesse sind: Sie reagieren auf sie, wirken auf sie zurück oder werden von ihnen affiziert“ (Ebner von Eschenbach 2019b, S. 4). In einer Linie mit der erkenntnispolitischen Debatte innerhalb der Erziehungswissenschaft (Ricken 2011) wird damit die Erwachsenenbildungswissenschaft inmitten eines umkämpften Feldes unterschiedlicher Interessen und Ansprüche verortet, die „vonseiten der (Weiter)bildungs- und Forschungspolitik, vonseiten der sog. (Weiter)Bildungspraxis (Profession und Adressat*innen) und vonseiten der erwachsenenbildungswissenschaftlichen und erziehungswissenschaftlichen Scientific Community selbst vorgebracht und konfrontativ behauptet werden“ (Ebner von Eschenbach 2019b, S. 4). Bedeutend erscheint uns der hier angelegte Gedanke der Verwicklung erwachsenenbildungswissenschaftlicher Erkenntnisproduktion mit diversen Wissensansprüchen. Demnach lassen sich

seitens der Erwachsenenbildungswissenschaft vorgetragene Ansprüche als epistemische Herausforderungen fassen, die die Erkenntnisproduktion nicht als auf Wahrheit ausgerichtet, sondern als problematisierende und brüchige Wissensproduktion sichtbar werden lässt, die in ihrer Geltung erst zu behaupten sind (auch Engel 2021; Engel & Klemm 2019). So lässt sich Ebner von Eschenbachs Plädoyer für eine „epistemische Transformation“ (Ebner von Eschenbach 2019a, S. 247) auch als eine produktive Kritik am ideologiekritischen Verfahren der gesellschaftliche Verhältnisse entschleiern Erkenntnisproduktion werten, die weiterführend das Politische der Erkenntnisproduktion mit einem Engagement-Gedanken verbindet.

Angesichts einer anhaltenden Legitimationskrise wissenschaftlicher Wissensproduktion (für die Pädagogik: Schäfer & Thompson 2011), die sich aktuell vor allem durch populistische und nationalistische Wissensbehauptungen herausgefordert sieht (Rabl 2018; Engel 2021), lässt der Engagement-Begriff eine Qualifizierung des Politischen wissenschaftlicher Wissensproduktion zu, der selbige in den Kontext einer notwendigen Auseinandersetzung und konfrontativen Begegnung mit unterschiedlichen Geltungsansprüchen von Wissen verortet. In eine Linie mit den bisher referierten Ansätzen lässt sich nun eine Perspektive einbringen, die die Annahme der Notwendigkeit und Unhintergebarkeit eines normativ-kritischen Einsatzes erwachsenbildungswissenschaftlicher Wissensproduktion teilt, wissenschaftliches Engagement aber anders fasst: Sie verortet sich noch stärker im Dazwischen von Theorie und Praxis, indem sie über eine Perspek-

tive kategorialer Arbeit und epistemischer Verantwortung hinaus, theoretische Praxis erwachsenbildungswissenschaftlicher Wissensproduktion als einen Geltungskampf um Wissen qualifiziert.

2. Erwachsenenbildungswissenschaft als engagiertes Denken

Die Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit eines wissenschaftlichen Engagements ist im Lichtkreis der ambivalenten Beziehung von Gesellschaft und Wissenschaft sowie Theorie und Praxis als erkenntnistheoretisches und -politisches Problem vielseitig diskutiert (z. B. Bhabha 2011; Badiou 2012). Gerade für die Pädagogik scheint der Begriff des Engagements dabei eine gewisse Attraktivität und ein wissenschaftstheoretisches Potential zu bergen (Messerschmidt 2009; Mecheril, Thomas-Olalde, Melter, Arens & Romaner 2013), insofern ihre Selbstverständigung als Wissenschaft seit jeher die Frage mitführt, wie es mit der Praxis zu halten sei. Diese in der Pädagogikgeschichte vielseitig bearbeitete Frage erfährt vor dem Hintergrund einer erkenntnis-politischen Erweiterung des Engagement-Begriffs eine Wendung, in der die Diskussion des Theorie-Praxis-Problems der Pädagogik zwischen der Frage nach der gesellschaftlichen Positionierung wissenschaftlicher Erkenntnis- und Theoriearbeit und jener nach der Geltung bzw. Verwendung erziehungswissenschaftlicher Wissensproduktion aufgespannt werden kann. Bisherige erkenntnistheoretische Verwendungen des Engagement-Begriffs in der Pädagogik verweisen auf dieses Potential, indem sie etwa

die Frage der epistemischen Verantwortung reformulieren. So wird im Band *Migrationsforschung als Kritik* einleitend eine „von der Kritik an Herrschaftsstrukturen motivierte Forschung [...] als engagierte Forschung bezeichnet“ (Mecheril et al. 2013, S. 45). Engagiert ist diese Forschung dezidiert aber nicht im Sinne einer praktisch politischen Intervention, deren „erstes Ziel es ist, Herrschaftsstrukturen zu schwächen“ (Mecheril et al. 2013, S. 45). Vielmehr geht es in der Tradition ideologiekritischer Verfahren darum „die Eigenschaften von Herrschaftsstrukturen, ihre Bedingungen und Konsequenzen empirisch zu untersuchen und theoretisch zu explizieren“ (Mecheril et al. 2013, S. 45). So handelt es sich, ähnlich wie es Ebner von Eschenbach zeigt, um ein epistemisches Engagement, dem es „um die Aufhebung der irreführenden Entgegensetzung von Distanz und Engagement“ (Mecheril et al. 2013, S. 45) geht. Mit epistemischem Engagement ließe sich damit jener erziehungs- und erwachsenenbildungswissenschaftlichen Praxis der ‚renitenten‘ Arbeit an Kategorien und des normativ-kritischen Gegenstandsaufbaus ein Name geben. Theoriearbeit wäre als eine begriffs- und gegenstandsbildende Praxis zu begreifen, die bestehende Herrschaftsstrukturen hinterfragt und machtförmige Programmierungen des Sozialen durchleuchtet und damit (zumindest dem Anspruch nach) Möglichkeiten der Überschreitung eröffnet (Castro Varela 2018).

Nun möchten wir an dieser Stelle zweierlei Gedankengänge hinzunehmen. Zum einen rekurrieren wir auf die Figur der *critique engagée* sensu Homi K. Bhabha, die sich radikal im Dazwischen von Wissenschaft und Gesell-

schaft verortet und den Engagement-Begriff noch stärker in seiner politischen Dimension hervorhebt. Zum anderen schließen wir an den Begriff des *eingreifenden Denkens* von Bertolt Brecht an, wie er in der Debatte um politische Ethnographie als ein konkreter erkenntnisstrategischer Ansatz der Selbstkritik und der Reflexion einer Verwicklung wissenschaftlicher Wissensproduktion Einsatz findet. Die Verknüpfung dieser beiden Perspektiven führt uns für die Frage nach der Qualifizierung des Politischen zur Perspektive eines engagierten Denkens erwachsenenbildungswissenschaftlicher Wissensproduktion, das die Artikulation und Verhandlung von Differenz zum zentralen Prinzip erhebt.

2.1 Theoretisches Engagement

Zentraler Bezugspunkt von Bhabhas Aufsatz „Das theoretische Engagement“ (Bhabha 2011, im Original: „*Commitment to theory*“) ist die erkenntnistheoretische Annahme, dass wissenschaftliche Erkenntnisarbeit ein mächtiges Differenzierungspotential in sich trägt, welches vornehmlich die erkenntnispolitische Gefahr von Sphärentrennung birgt, weil sie Denkschemata (re)-formuliert, in denen die Artikulation von Differenz nicht mehr möglich ist. Erkenntnisarbeit im Sinne einer Aufhebung der Distanz zwischen Wissenschaft und Gesellschaft muss selbst Teil einer radikalen Verschiebung des Fokus’ auf Differenz sein. Wenn Bhabha in antiessentialistischer Intention den Fokus auf kulturelle Differenz, genauer, auf die Frage nach der Möglichkeit einer „Artikulation von kulturellen Differenzen“ (Bhabha 2011, S. 2) setzt, dann möchte er selbige als ein „komplexes, fortlaufendes Verhandeln“

(Bhabha 2011, S. 2) von Differenz in kulturellen Zwischenräumen verstanden wissen. Diese Räume können als Zwischenzonen der Kritik und der Subversion begriffen werden und – im Sinne der Abwendung von Dogmatischem – Orte der Übersetzung darstellen. Mit kultureller Übersetzung wird dabei in Anschluss an Walter Benjamins Figur des *Fortlebens* (Benjamin 1963) Erkenntnisarbeit zu einem transgressiven Akt, der in durchaus blasphemischer Weise immer neue Räume des ‚Fort- bzw. Überlebens‘ einfordert (Engel 2019a). Betont wird dabei einerseits eine durch Übersetzung prinzipiell hervorgerufene Unsicherheit sowie die darin liegende Notwendigkeit einer fortlaufenden Verhandlung. Benjamin zu Folge besteht die Eigenart der Übersetzung darin, dass selbige dem Original gerecht werden will, es aber niemals kann. Es geht der Übersetzung somit nicht um Mitteilung oder Übermittlung von Sinn, sondern es geht ihr allein darum, die Erfahrung mit dem Fremden (zu Übersetzenden) fortzutragen, oder wie er es sagt, *fortleben* zu lassen (Benjamin 1963). Die Aufgabe der Übersetzung wird hier in einem doppelt gemeinten Sinne auch als *Aufgabe* des Treueversprechens (im Sinne eines Aufgebens) gefasst, den Sinn des sogenannten Originals transferieren zu können. Die erkenntnistheoretische Bedeutsamkeit der *Aufgabe* des Treueversprechens findet sich bei Bhabha implizit in Form der Verschiebung der Treuefrage wieder. Insofern zielt wissenschaftliche Erkenntnis- und Wissensproduktion nicht auf die Lösung (oder das Verstehen) von Problemen, sondern charakterisiert sich durch eine Treue zum Problem (Harrasser 2013). Diese Treue zum Problem ist mit einer not-

wendigen Verhandlung wissenschaftlichen Wissens und seiner Geltungsansprüche verbunden. Ähnlich dem Bild des *stotternden Übersetzers* (Haraway 1996) kann dann auf eine Form wissenschaftlicher Wissens- und Erkenntnisproduktion verwiesen werden, in der auch die Unebenheiten und Uneindeutigkeiten artikulierbar werden, die sich nicht objektiv anmaßend, empiristisch und distanzierend zum Gegenstand verhält, sondern eigene Möglichkeitsbedingungen reflektiert, andere Wissensansprüche (auch nicht-wissenschaftlicher Natur), die an dieselbe Sache herangetragen werden, anerkennt (Harrasser 2013) – nicht im Sinne der Affirmation oder der Konsensherstellung, sondern im Interesse einer konfrontativen Wissensbegegnung (Engel 2021).

Die mittels des Begriffs der Übersetzung prinzipiell angelegte Möglichkeit der Artikulation von Differenz und der damit einhergehenden Verhandlung wird nun bei Bhabha paradigmatisch zum erkenntnispolitischen Bezugspunkt des theoretischen Engagements erhoben. Die Funktion einer theoretisch engagierten Perspektive wird darin erkannt, dass theoretisches und aktivistisches Schreiben verbunden sind. Dies verdeutlicht er am Beispiel des Verhältnisses von Flugblatt und Theorie – „als sich wechselseitig bedingende Teile – wie die Vorder- und Rückseite eines Papierbogens“ (Bhabha 2011, S. 33): Theoretisches Schreiben erweist sich in diesem Sinne immer als eine denkende Intervention. Diese ist nicht handlungsweisend oder praktisch im Sinne eines Aktionismus, sondern verweist auf einen Raum der Verhandlung zwischen gegensätzlichen Positionen oder Geltungsansprüchen. Genau hier kann das

Politische einer theoretischen oder wissenschaftlichen Aussage Form annehmen: „Das Unternehmen der Theorie“ (Bhabha 2011, S. 34) bestehe demnach darin, im theoretischen Schreiben, die „gegnerische Autorität (an Macht und/oder Wissen) zu repräsentieren, die es gleichzeitig in einer doppelt eingeschriebenen Bewegung umzustürzen und zu ersetzen sucht“ (Bhabha 2011, S. 34). Die politische Schuldigkeit wissenschaftlicher Übersetzung wird vor dem Hintergrund der Annahme einer Verwicklung der Theorie in postkoloniale und postnazistische Verhältnisse damit als erkenntnispolitisches Projekt reformuliert, in dem mitgedacht wird, dass „ohne theoretisches Handwerkzeug, ohne eine gute Analyse [...] eine pädagogische Praxis nur die Hüterin des Status Quo sein“ (Castro Varela 2018, S. 14) kann.

Ausgehend vom Dazwischen von Theorie und Praxis kann damit die Frage nach dem Selbstanspruch gesellschaftlichen Fortschritts durch wissenschaftliche Wissensproduktion die Erziehungswissenschaft im Allgemeinen und die Erwachsenenbildungswissenschaft im Besonderen betreffen.

2.2 Politische Ethnographie

Ein konkreter erkenntnisstrategischer Vorschlag, wie der politischen Schuldigkeit wissenschaftlicher Übersetzungsarbeit entsprochen werden kann, findet sich im Ansatz der politischen Ethnographie. Auch wenn dieser bisher nur mit verhaltener Resonanz in der Erziehungswissenschaft gewürdigt wird, scheint hier in doppelter Weise der Einsatz des Engagement-Gedankens hinsichtlich erziehungswissenschaftlicher Wissensproduktion möglich (auch Engel 2022, im Druck).

In Rekurs auf die Brecht'sche Figur des eingreifenden Denkens, verbinden Thomas Alkemeyer und Kolleg*innen mit einer politischen Ethnographie die Perspektive der Erzeugung von Räumen der Verhandlung epistemischer Widersprüchlichkeiten. Neben Identifizierung zweier klassischer Strategien der partizipativen Objektivierung (als charakteristische ethnographische Forschungshaltungen in Anschluss an Bourdieu) – der traditionell verstehenden Strategie und einer „aufklärerischen Strategie des Befremdens“ (Alkemeyer, Buschmann & Sulmowski 2019, S. 2) – schlagen sie eine weitere Strategie im Umgang mit der Widersprüchlichkeit des sozialen Feldes vor. Mit der „Schaffung eines Zwischen-Raumes“ (Alkemeyer et al. 2019, S. 3) plädieren die Autor*innen für eine ethnographische Forschungspraxis, die „die Praktiken des Forschens und die erforschten Praktiken so miteinander ins Gespräch bringt, dass zwischen ihnen ein geteilter öffentlicher Raum entsteht“ (Alkemeyer et al. 2019, S. 2). Im Sinne der Brecht'schen Figur möchte sich eine so verstehende Ethnographie in gesellschaftliche Auseinandersetzungen einmischen, diese also nicht nur dekodieren, sondern das in Bezug auf die Dekodierung erzeugte Wissen in öffentlichen Räumen verdichten, behaupten und verhandeln.

Brecht, der in Anschluss an die marxistische Position einer Theorie als revolutionäre Praxis argumentiert, wäre aber falsch verstanden, würde man seinem Begriff eine „aktionistische Vulgarisierung“ (Ruoff Kramer 1997, S. 156) unterstellen, vielmehr geht es um das in Denken eingreifende Denken, das nicht einer unmittelbaren Praxis gleichkommt. So heißt es

denn auch in seinen fragmentarischen Notizen zur Philosophie: „Eingreifendes Denken ist nicht nur in Wirtschaft eingreifendes Denken, sondern vor allem in Hinblick auf Wirtschaft im Denken eingreifendes Denken“ (Brecht 1968, S. 158). In Übertragung dieses Gedankengangs kann damit ein engagiertes Denken benannt werden, das auf die Verstrickung der ethnographischen Forschung mit dem Feld hinweist – und gleichzeitig den Anspruch des Eingreifens weiter entfaltet. Für unsere Überlegungen zu einem gesellschaftspolitischen Engagement wissenschaftlicher Wissensproduktion trägt dieser ethnographische Einsatz des eingreifenden Denkens Entscheidendes bei. Mit einem engagierten Denken wäre (das Verhältnis Theorie-Praxis-Politik um Empirie erweiternd) eine Praxis des Forschens aufgerufen, die sich nicht aktivistisch als Transformationskraft in die Praxis einmischt, sondern theoretisch-empirische Wissensansprüche als Behauptungen einem öffentlichen Raum zuführt, um diese dort zu verhandeln. Dabei geht es – dies machen die Überlegungen Bhabhas deutlich – nicht darum, einen Konsens unterschiedlicher Wissensansprüche herbeizuführen, sondern vielmehr um Dissens und Differenz, um eine Debatte zwischen verschiedenen Standpunkten zu entfachen (Alkemeyer et al. 2019). Der politische Aspekt des eingreifenden Denkens liegt also im Verhandlungscharakter der ethnographischen Praxis.

2.3 Erwachsenenbildungswissenschaftliches Engagement

Führen wir die Gedankengänge zum theoretischen Engagement und zum eingreifenden Denken nun den aktuellen Bemühungen um die Qualifizierung des Politischen in der Er-

wachsenenbildungswissenschaft zu, so lässt sich zweierlei festhalten: Zum einen können wir konstatieren, dass sich die Politizität erwachsenenbildungswissenschaftlicher Wissensproduktion nicht allein über eine Aufhebung der kategorialen Enthaltsamkeit erzeugt, die einer begriffslosen Praxis entgegen wirken will. Vielmehr werden bereits „[b]ei der Erschließung von Forschungsgegenständen“ (Ebner von Eschenbach 2019a, S. 23–24) Entscheidungen getroffen, die im Sinne einer theoretisch engagierten Fokussierung auf die Bedingungen und Möglichkeiten der Artikulation von Differenz den Eintritt in einen Geltungskampf um Wissen bedeuten können. Hieraus erwächst eine politische Schuldigkeit, der sich die Erwachsenenbildungswissenschaft nicht entziehen kann. Zum anderen kann der Gedanke des eingreifenden Denkens in die Nähe jener bildungstheoretischen Ansätze gebracht werden, die in praktisch-eingreifender Intention ein renitentes Verständnis von Bildung fordern, womit das Politische inhaltlich qualifiziert und nicht nur über ein formales Festhalten an Bildung behauptet wird (Faulstich 2016; Drees 2016; auch Messerschmidt 2009).

In Linie mit diesen Perspektiven eines Dazwischen von Theorie und Praxis nimmt eine erwachsenenbildungswissenschaftliche Forschung, die theoretisches Engagement als einen gesellschaftspolitischen Auftrag versteht, die (politischen) Widerspruchslagen der erwachsenenpädagogischen Situationen im Bewusstsein ihrer (vorübergehenden) Unlösbarkeit auf und ist fortan mit der eigenen Verwicklung konfrontiert. Dies anzuerkennen ohne den Anspruch der übersetzenden Überschreitung des gesellschaftlichen Status Quo aufzugeben, genau darin liegt das Potential

eines gesellschaftspolitischen Engagements erwachsenbildungswissenschaftlicher Wissensproduktion. In Rekurs auf Bhabhas Bild der wechselseitigen Bedingtheit von Flugblatt und Theorie lässt sich erwachsenbildungswissenschaftliche Wissensproduktion folglich als ein engagiertes Denken begreifen, das in gesellschaftliche Verhältnisse eingreift, indem es in das Denken über Gesellschaft eingreift. Erwachsenenbildungswissenschaftliches Denken hat somit nicht den Anspruch eine unmittelbare Praxis (etwa im Hinblick auf das Lernen Erwachsener) zu sein, sie stellt vielmehr eine theoretische Praxis dar, die in Zwischenräumen der Verhandlung das Denken der Praxis (etwa über das Lernen Erwachsener) und möglicherweise die Praxis selbst irritiert, hinterfragt, umdeutet, kurz: übersetzt, und auf diese Weise politisch wirksam sein will.

Die in der Figur des engagierten Denkens liegende Fokussierung auf Differenz als normativ-kritische Verpflichtung auf Verhandlung ermöglicht eine erwachsenbildungswissenschaftliche Forschung, die sich der unerledigten und zugleich drängenden Aufgabe einer Erziehung nach Auschwitz unter postkolonialen und postnazistischen Bedingungen annehmen kann und hier eingreifend denken will.

3. Erwachsenenbildungs- wissenschaftliche (Organisations-) Forschung unter veränderlichen Bedingungen einer Erziehung nach Auschwitz

Wenn es nun in einem letzten Schritt darum geht, die Perspektive eines engagierten

Denkens der Form und Aufgabe nach zu konkretisieren, so passiert dies auch vor dem Hintergrund einer gegenwärtig gesellschaftspolitischen Notwendigkeit. Eine wissenschaftliche Qualifizierung des Politischen als engagiertes Denken sieht sich, wie wir zeigen wollten, nicht außerhalb der Gesellschaft, sondern verwickelt mit gegenwärtigen Widersprüchlichkeiten und Vergesellschaftungsmomenten, in denen das Nationale erneut als Ursprung von Gemeinschaft behauptet und wissenschaftliches Wissen im Namen des Nationalen angezweifelt wird (Engel 2019a; Engel & Köngeter 2019; Messerschmidt 2020). Folgen wir also der angelegten Blickrichtung, geraten jene gesellschaftliche Konfliktlagen wie Rechtsradikalismus und Rassismus nicht als der Wissenschaft äußerliche Probleme in den Fokus, sondern erfordern die Thematisierung ihrer politischen Schuldigkeit. An dieser Stelle lässt sich ein Bogen zur eingangs skizzierten Frage ziehen, was die Besucher*innen eines Darkrooms eigentlich genau beabsichtigen? Oder für unseren Kontext: Wie kann eine konkretere Qualifizierung des Politischen in der Erwachsenenbildungswissenschaft aussehen? Mit Bhabhas Verständnis von Engagement besteht ein Weg in der konkreten Solidarität mit gegenwärtigen politischen Kämpfen; wie bspw. in der Solidarisierung mit der Forderung an die Bundesregierung, dass Geflüchtete aus Moria sofort nach Deutschland gebracht werden sollen. Gleichzeitig kann es für die wissenschaftliche Wissensproduktion mit Solidaritätsbekundungen nicht getan sein. Hier hilft die im Bild des Flugblatts liegende Ambivalenz des Politischen, die sich aus der Tatsache speist, dass seine „unterschiedlichen Effekte im Dunkel

bleiben, wenn sie in ‚theoretisches‘ und ‚aktivistisches‘ Schreiben aufgeteilt wird“ (Bhabha 2011, S. 33). Als Ausdruck politischer Reife bezeichnet Bhabha hingegen die Anerkennung verschiedener politischer Artikulationsformen und ihrer wechselseitigen Bedingtheit (Flugblatt-Theorie). Diese Wechselseitigkeit, die sich über die Entscheidung des stetigen Befragens ihrer Effekte verbindet, stellt auch eine Aussicht auf eine forschungspraktische, wie erkenntnistheoretische Perspektive der Erwachsenenbildungswissenschaft dar, die – um im Bild des Darkrooms zu bleiben – weniger auf Helligkeit als auf die geteilten Absichten im Dunkeln zielt. Erwachsenenbildungswissenschaft in Form eines engagierten Denkens qualifiziert hier das Politische über die Schaffung von geteilten Räumen der Öffentlichkeit, in denen die Artikulation von Differenz möglich werden soll.

Dies soll nun als Fokus einer erwachsenenbildungswissenschaftlichen Organisationsforschung weitergedacht werden, indem wir exemplarisch das im Diskurs der Erwachsenenbildung relativ unbearbeitete Feld der Gedenkstättenarbeit mit Erwachsenen in Verbindung bringen mit einer Verschiebung des Blicks, welcher NS-Gedenkstätten nicht als (historische) Orte, sondern als pädagogische Einrichtungen fokussiert (Andresen et al. 2019, S. 14). Erwachsenenbildungswissenschaftlich ist die Blickverschiebung von großer Relevanz, da „dahingehend reflektiert werden [muss], wie und für wen ein ‚Aufklärungsbedarf‘ definiert wird“ (Andresen et al. 2019, S. 14). Der Blick auf das aktuelle gesellschaftliche Geschehen wirft (gerade auch für das Erwachsenenalter) die Frage der unerledigten Aufgabe einer Erziehung nach Ausch-

witz forschungspraktisch auf. Dies wird deutlich, wenn das Feld der Erinnerung als ein Feld der Geltungskämpfe um Wissen (ähnlich Castro Varela 2015) in den Fokus kommt. Denn diese Geltungskämpfe berühren aus unserer Sicht nicht allein Fragen der gedenkstättenpädagogischen Praxis, sondern vor allem auch die Frage, inwiefern NS-Gedenkstätten als Übersetzungsräume dieser Praxis thematisiert werden können, in denen organisationale und institutionelle Wissensgelungen und -ansprüche hervorgebracht, verhandelt und vermittelt werden (z. B. Sternfeld 2016). Die Bedeutung der organisationalen und institutionellen Verfasstheit gedenkstättenpädagogischer Praxis wird konkret, wenn Astrid Messerschmidt schreibt, dass es aktuell nicht darum gehen kann „Eingewanderte und Geflüchtete durch Bildungsmaßnahmen in eine bestehende gesellschaftliche Ordnung zu integrieren, sondern [darum] ein gemeinsames politisches Projekt zu beginnen, das die Ordnung der Bildungsinstitutionen theoretisch, konzeptionell und praktisch verändert“ (Messerschmidt 2020, S. 121). Mit Blick auf NS-Gedenkstätten als pädagogische Einrichtungen gewinnt hier vor allem die Frage nach der organisationalen und institutionellen Verfasstheit einer Transnationalisierung von Erinnerung und Wissensvermittlung an Virulenz.

An dieser Stelle richten wir unseren Blick nun erneut auf einen Bunker. Diesmal allerdings nicht in das dunkle Innere, sondern auf die Außenwand eines Bunkers, der Teil einer NS-Gedenkstätte ist, die sich zugleich als eine pädagogische Einrichtung der Erinnerungsarbeit begreift. Die Einrichtung arbeitet an und mit der Gewaltgeschichte der mit diesem Ort

und seiner Umgebung verbundenen Zwangsarbeit. Anlass für den Blick auf eine Stelle an der Außenwand des „Monstrums“ (so die Bezeichnung des Bunkers durch Mitarbeitende) ist eine graffitiartige Zeichnung, die, wie uns auf Nachfrage erzählt wurde, Produkt eines Workshops mit jungen Erwachsenen mit Migrations- bzw. Fluchterfahrung war, der sich mit der Frage nach der Relevanz eines solchen Ortes befasst hat. Die Zeichnung zeigt Figuren, die in einer langen Linie laufen. Während die vorderen Figuren aufgrund ihrer Kleidung eindeutig als KZ-Häftlinge identifizierbar scheinen, sind die dahinterstehenden Figuren nur schemenhaft angedeutet, weniger gründlich konturiert. Die Zeichnung – angefertigt von einem freien Mitarbeiter und den Workshopteilnehmenden – thematisiert, so wird uns auf Nachfrage mitgeteilt, Gegenwartsbezüge, genauer: die Arbeitsbedingungen auf Großbaustellen anlässlich sportlicher Großereignisse. Reproduziert werden hier – so heißt es seitens der Gedenkstätte sinngemäß – lebensweltliche Relevanzen und Erfahrungen von Projekteilnehmer*innen, die etwas mit der gegenwärtigen Unmenschlichkeit großer Bauvorhaben zu tun haben.³

Vor dem Hintergrund der Entstehungsgeschichte der Zeichnung an der Bunkerwand lässt sich von einer Art Verfremdung des historischen Artefakts sprechen. Die Zeichnung und der damit verbundene Vorgang der pädagogischen Erinnerungsarbeit kann dabei als einrichtungsspezifisch charakterisiert wer-

den; als eine spezielle organisationale Praxis, die in konkreter Verbindung steht mit programmatischen und didaktischen Entscheidungen sowie Professionalitätsvorstellungen der agierenden Akteure in der Einrichtung. Dies zeigt sich auch an anderen Stellen und bricht mit klassischen Vermittlungsformaten, bei denen die Authentizität des Ortes im Zentrum steht (Haug 2015). Die organisationale Praxis widersetzt sich also bewusst und strategisch platziert einer erinnerungspolitisch eingeforderten Idee und auch einer vielerorts institutionalisierten Form der Vermittlung historisch-politischen Wissens in Form eines ‚Lernens über Geschichte‘. Es ließe sich von einem subversiven Stil sprechen, der sich radikal einer Fokussierung auf die Diversifizierung von Wissensherkünften und -ansprüchen und damit einhergehender Störungen in der Wissensvermittlung verschreibt (Engel 2021). Dies korrespondiert mit der einrichtungsbezogenen Selbstbeschreibung, Erinnerungsarbeit in den Kontext kultureller Diversität zu setzen. Die organisationale Nutzung des historischen Relikts (also die Überschreibung des Ortes Gedenkstätte durch die Organisation Gedenkstätte) lässt sich als eine palimpsestische Praxis beschreiben: Der Akt des Zeichnens überschreibt das Artefakt und auch die damit verbundene dominante Erzählung, ohne es/sie zu zerstören. Es schreibt sich dabei auch ein organisationaler Stil der Erinnerungsarbeit ein, der einer pädagogisch-programmatischen Idee folgend, ungehörte

3 Der Besuch war Teil einer pilotierenden Felderkundung im Rahmen eines in Vorbereitung befindlichen Forschungsprojekts zum Thema *Institutionalisierung von Wissen im Wandel*, in dem die Rolle von NS-Gedenkstätten als organisationale Arenen und Akteure der Wissensvermittlung mittels ethnographischer Verfahren untersucht werden sollen. Ausführlichere und verdichtende Analysen eines größeren Datenmaterials sind an dieser Stelle notwendig und sollen im Zuge des erwähnten Projekts realisiert werden.

Stimmen zu Wort kommen lassen will, die im Zuge einer nationalen Erinnerungskultur kaum gehört werden. Die Einrichtung reiht sich damit explizit in Ansätze der Erinnerungsarbeit ein, die einer radikalen Transnationalisierung von Wissen in einem agnostischen Feld der Erinnerung entsprechen wollen (Sternfeld 2013).

Die hier nur holzschnittartige Beschreibung dieser Palimpsestik zeigt also eine organisationale Praxis der Vielstimmigkeit und der Ermöglichung von Artikulation auf. Gleichwohl sensibilisiert eine organisationspädagogisch-forschende Betrachtung der Gedenkstätte als Einrichtung auch dafür, dass diese einrichtungsspezifische Praxis der erwachsenenpädagogischen Erinnerungsarbeit auch in anderer Weise organisational verfasst ist. Es handelt sich bei weiterer Betrachtung nämlich auch um eine Praxis, die sich angesichts der Frage, wie die transnationale Erinnerungsarbeit als ‚adäquate‘ Erinnerungsarbeit platziert werden kann, ambivalent konstituiert. Obwohl sich die Zeichnung nämlich ganz in der Nähe des Besucher*inneneingangs zur Ausstellung im Bunkerinneren befindet, quasi unübersehbar für alle, die eintreten, gibt es zum Zeitpunkt unserer Erhebungen keine sichtbare Einbindung der Zeichnung in den Ausstellungskontext; kein Hinweisschild o. ä. informiert über Entstehung und Sinn dieser Palimpsestik. Vor dem Hintergrund einer aufgeladenen nationalen Erinnerungskulturdebatte (Assmann 2013; Czollek 2018; hinsichtlich der Frage nach einer zeitgemäßen Erinnerungspraxis, siehe auch z. B. Knigge & Steinbacher 2019) ließe sich hier vermuten, dass diese Zeichnung als Irritation Teil der subversiven Wissensver-

mittlungspraxis darstellt. Warum keine Informationstafel vorzufinden ist, die das Bild und dessen Entstehungskontext für die Besucher*innen nachvollziehbar macht, hängt möglicherweise auch mit der Gefahr von Relativierungsvorwürfen zusammen, denen sich die Einrichtung aufgrund ihrer progressiven Arbeit ausgesetzt sieht. In diesem Sinne fungiert die Nicht-Erwähnung des Entstehungskontextes bzw. die Nicht-Einbindung in die Informationstafel-Struktur auch als ein (nicht unbedingt willentlich etablierter) organisationaler Vermeidungs- oder Anpassungsmechanismus, mit dem die Irritation/Subversion von institutionellen Erwartungen bzgl. einer ‚richtigen‘ Erinnerungsform ‚nicht zu weit getrieben‘ wird.

Eine politische, sich als eingreifend verstehende Organisationsethnographie der gedenkstättenpädagogischen Praxis macht nun deutlich, dass die Palimpsestik zwar eine kreative Schaffung von Räumen der Artikulation des Lernens Erwachsener darstellt, dass aber eben jenen – aufgrund eines möglichen organisationalen Mechanismus der Entsprechung institutioneller Erwartungen – in gleichem Zuge auch wiederum die Kraft genommen werden kann: Der Umstand, dass die Zeichnungen unbeschriftet sind, reduziert die Gefahr erinnerungspolitischer Vorwürfe für die Einrichtung, zugleich lebt hierin aber eine Marginalisierung fort, weil die erzeugten Stimmen der jungen Erwachsenen urheberlos erscheinen. Sie kommen als Urheber*innen einer Perspektive transnationaler Erinnerung nicht gleichermaßen zur Geltung, da das Ereignis und der Kontext des Gemäldes in der Folge für Betrachtende nicht als transnationale Erinnerungspraxis sichtbar wird. Es ließe sich

sagen, dass eine (potentiell) Erinnerungsformen aufbrechende Praxis organisational wirkungsvoll entwickelt wird, ihr aber eine uneingeschränkt geteilte Öffentlichkeit verwehrt bleibt.⁴

Für eine erwachsenenbildungswissenschaftliche Organisationsforschung ist an dieser Stelle im Sinne des Gegenstandsaufbaus bedeutsam, dass eine Fokussierung auf die organisationale Verfasstheit pädagogischer Praxis, also etwa auf Prozesse des Organisierens von Wissensvermittlung und Erinnerungsarbeit in Bezug auf das Lernen Erwachsener in ihrer Ambivalenz zwischen institutioneller Tradierung und institutioneller Transformation zu verorten ist. Die Organisation Gedenkstätte erscheint dabei als ein wirkungsvoller Übersetzungsraum (Engel 2019b), in dem sich unterschiedliche Wissensansprüche begegnen, und die Frage der Verstetigung oder Transformation von Erinnerungsarbeit zur Verhandlungssache wird.

Eine erwachsenenbildungswissenschaftliche Organisationsforschung, die sich als gesellschaftspolitisch engagiertes Denken begreift, sieht sich diesem Übersetzungsraum nicht außerhalb, sondern wird Teil des hier nur angedeuteten Ringens um Erinnerungskultur. So verortet die Analyse der palimpsestischen Erinnerungspraxis uns Forschende in jenen Streit um die Frage, wessen Erinnerung wie adäquat (re-)präsentiert werden kann. Im Aufbau des Gegenstands ‚NS-Gedenkstätte als Übersetzungsraum‘ übernehmen wir politische Mitverantwortung hinsichtlich der

Bearbeitung der organisationalen und institutionellen Frage, wie und für wen ein Aufklärungsbedarf definiert wird. Eingreifend wird diese wissenschaftliche Wissensproduktion vor allem dann, wenn in Verbindung der Praxis der Forschenden mit den untersuchten Praktiken ein Spot erzeugt wird, indem wissenschaftliche Erkenntnis als Argumente sichtbar gemacht und in der Repräsentation der Praktiken selbige umgedeutet oder unterlaufen werden. Dies passiert in Form einer Komplizierung oder eines stotternden Übersetzens, dass sich eines alleinigen Anspruchs auf Wahrheit entledigt und vielmehr den Geltungscharakter anderer Wissensproduktionen würdigt. Dies erfordert aber – um der Gefahr der Affirmation oder des Konsens (denn darum geht es nicht!) zu widerstehen – eine normativ-kritische Verpflichtung auf den Dissens und die Verhandlung. So lautet denn unsere abschließende These, die zugleich Hinweis auf notwendig weitere Verhandlung impliziert: Die Politizität theoretischer Praxis erwachsenenbildungswissenschaftlicher Wissensproduktion kann sich daran bemessen lassen, inwiefern es dieser gelingt, die organisationale und institutionelle Verfasstheit gesellschaftlicher Praxis (hier: des Lernens Erwachsener im Kontext trans-nationaler Erinnerungskultur) aufzuschließen und als wissenschaftliches Wissen auf eine Art verfügbar zu machen, die zu Verhandlungen im geteilten öffentlichen Raum führt.

⁴ Ergänzend und relativierend muss allerdings hinzugenommen werden, dass etwa ein Jahr nach dem Zeitpunkt unserer Erhebungen eine von der Einrichtung ausgehende Dokumentationsarbeit in Form einer Publikation zu Fragen nach dem Design von Erinnerungskultur angestoßen wurde, die auch das Gemälde in den Kontext einer geteilten Öffentlichkeit stellt.

Literatur

- Adorno, T. W. (2003). Marginalien zu Theorie und Praxis. In T. W. Adorno, *Gesammelte Schriften 10. Kulturkritik und Gesellschaft II. Eingriffe Stichworte* (S. 759–782). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Adorno, T. W. (2019). *Aspekte des neuen Rechtsradikalismus*. Berlin: Suhrkamp.
- Alkemeyer, T., Buschmann, N. & Sulmowski, J. (2019). Eingreifendes Denken. Ethnografische Praxis als politische Kraft. In N. Burzan (Hrsg.), *Komplexe Dynamiken globaler und lokaler Entwicklungen. Verhandlungen des 39. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Göttingen 2018*. Verfügbar unter https://publikationen.sozioogie.de/index.php/kongressband_2018/article/view/1008/1258 [08.09.2020].
- Andresen, S., Nittel, D. & Thompson C. (Hrsg.) (2019). *Erziehung nach Auschwitz bis heute. Aufklärungsanspruch und Gesellschaftsanalyse*. Frankfurt am Main: Goethe-Universität.
- Assmann, A. (2013). *Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur. Eine Intervention*. München: C. H. Beck.
- Axmacher, D. (1974). *Erwachsenenbildung im Kapitalismus. Ein Beitrag zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors in der BRD*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Badiou, A. (2012). Das Ereignis denken. In A. Badiou & S. Žizek (Hrsg.), *Philosophie und Aktualität. Ein Streitgespräch* (S. 15–50). Wien: Passagen.
- Benjamin, W. (1963). Die Aufgabe des Übersetzers. In C. Baudelaire (Hrsg.), *Tableaux parisiens* (S. 5–24). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bhabha, H. K. (2011). *Die Verortung der Kultur*. Tübingen: Stauffenberg.
- Brecht, B. (1968). Über eingreifendes Denken. In B. Brecht, *Schriften zur Politik und Gesellschaft*. 1919–1956 (S. 158–178). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bremer, H. & Trumann, J. (2019). Das Unbehagen im Politischen und dessen Bedeutung für die politische Erwachsenenbildung. *Bildung und Erziehung*, 72 (3), 277–292.
- Bünger, C. (2013). *Die offene Frage der Mündigkeit. Studien zur Politizität der Bildung*. Paderborn: Schöningh.
- Casale, R., Koller, H.-C. & Ricken, N. (Hrsg.) (2016). *Das Pädagogische und das Politische*. Paderborn: Schöningh.
- Castro Varela, M. d. M. (2015). Überdeterminiert und reichlich komplex. Überlegungen zu Politischer Bildung im Kontext von Postkolonialismus und Postnazismus. In A. Hechler & O. Stuve (Hrsg.), *Geschlechterreflektierte Pädagogik gegen Rechts* (S. 343–364.). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Castro Varela, M. d. M. (2018). *Erlaubter Wahnsinn. Migrationspädagogische und Postkoloniale Perspektiven in Theorie und Praxis*. Verfügbar unter <http://www.schlau-werkstatt.de/wp-content/uploads/2018/08/Publikation-Jahrestagung-2017.pdf> [08.09.2020].
- Czollek, M. (2018). *Desintegriert Euch!* München: Carl Hanser.
- Czollek, M. (2020). *Gegenwartsbewältigung*. München: Carl Hanser.
- Drees, G. (2016). Konsequenzlos kritisch. Traditionelle Probleme der (Erwachsenen-)Bildung mit der politischen Praxis.

- In K. Nierobisch, M. Rühle & H. Luckas (Hrsg.), *Widerstände und Perspektiven. Kritische Zugänge zur Theorie der Bildung* (S. 65–79). Baltmannsweiler: Schneider.
- Ebner von Eschenbach, M. (2019a). *Relational Reframe. Einsätze einer relationalen Perspektive auf Migration in der Erwachsenenbildungsforschung*. Weilerswist: Velbrück.
- Ebner von Eschenbach, M. (2019b). *Wissenschaftstheoretische Reflexionen zur Erwachsenenbildungswissenschaft – Skizzen und Thesen*. Vortrag bei der „Werkstatt Kritische Bildungstheorie“ 2019. Verfügbar unter http://www.werkstatt-kritische-bildungstheorie.de/index_html_files/Eschenbach_Werkstatt_2019_bearbeitet.pdf [09.09.2020].
- Engel, N. (2019a). Übersetzungskonflikte. Zu einer kritisch-kulturwissenschaftlichen Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65 (5), 730–747.
- Engel, N. (2019b). Institution. In G. Weiß & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie* (S. 549–560). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Engel, N. (2021). Wissensbegegnung. Zur Vermittlung von Wissen unter Bedingungen postglobaler Verunsicherung. In C. Thompson & J. Zirfas (Hrsg.), *Erziehungswirklichkeiten in Zeiten von Angst und Verunsicherung* (S. 192–207). Weinheim: Beltz Juventa.
- Engel, N. (2022, im Druck). Politically Committed to What? Educational Ethnography as a Task of Translation. In B. Hünersdorf, G. Breidenstein, J. Dinkelaker, O. Schnoor & T. Tyagunova (Hrsg.), *Going Public? Erziehungswissenschaftliche Ethnographie und ihre Öffentlichkeiten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Engel, N. & Klemm, M. (2019). Nach der Globalisierung oder transnationales Wissen in der Übersetzung. In N. Engel & S. Köngeter (Hrsg.), *Übersetzung. Über die Möglichkeit, Pädagogik anders zu denken* (S. 195–217). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Engel, N. & Köngeter, S. (Hrsg.) (2019). *Übersetzung. Über die Möglichkeit, Pädagogik anders zu denken*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Faulstich, P. (2016). Das Politische in der Bildung. In K.-P. Hufer & D. Lange (Hrsg.), *Handbuch politische Erwachsenenbildung* (S. 52–61). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Faulstich, P. & Zeuner, C. (2015). Ökonomisierung und Politisierung des Feldes der Erwachsenenbildung. Die Rolle der Wissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 50 (1), 25–36.
- Forneck, H. J. & Wrana, D. (2005). *Ein parzelliertes Feld. Eine Einführung in die Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Harrasser, K. (2013). Treue zum Problem. Situiertes Wissen als Kosmopolitik. In A. Deuber-Mankowsky & C. F. E. Holzhey (Hrsg.), *Situiertes Wissen und regionale Epistemologie. Zur Aktualität Georges Canguilhem und Donna J. Haraways* (S. 241–259). Wien: Turia + Kant.
- Haraway, D. (1996). Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive. In E. Scheich (Hrsg.), *Vermittelte Weiblichkeit. Feministische Wissenschafts- und Gesellschaftstheorie* (S. 217–248). Hamburg: Hamburger Edition.

- Haug, V. (2015). *Am „authentischen“ Ort. Paradoxien der Gedenkstättenpädagogik*. Berlin: Metropol.
- Holzer, D. (2019). Das Politische in der Erwachsenenbildung. In A. Grotluschen, S. Schmidt-Lauff, S. Schreiber-Barsch & C. Zeuner (Hrsg.), *Das Politische in der Erwachsenenbildung* (S. 17–26). Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Hufer, K.-P. & Lange, D. (Hrsg.) (2015). *Handbuch politische Erwachsenenbildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Hufer, K.-P. (2019). Kritik aus der Zirkuskuppel – eine Replik auf Daniela Holzer. In A. Grotluschen, S. Schmidt-Lauff, S. Schreiber-Barsch & C. Zeuner (Hrsg.), *Das Politische in der Erwachsenenbildung* (S. 27–28). Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Kade, J., Nittel, D. & Seitter, W. (2007). *Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Klein, E. & Weick, E. (1970). Anmerkungen zur Diskussion einer Theorie der Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 20 (4), 342–351.
- Klingovsky, U. (2019). Einsätze für eine Genealogie des erwachsenenpädagogischen Blicks. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 2 (1), 5–22.
- Knigge, V. & Steinbacher, S. (Hrsg.) (2019). *Geschichte von gestern für Deutsche von morgen? Die Erfahrung des Nationalsozialismus und historisch-politisches Lernen in der (Post-)Migrationsgesellschaft*. Göttingen: Wallstein.
- Markert, W. (1973). *Erwachsenenbildung als Ideologie. Zur Kritik ihrer Theorien im Kapitalismus*. Frankfurt am Main: List.
- Mecheril, P., Thomas-Olalde, O., Melter, C., Arens, S. & Romaner, E. (2013). Migrationsforschung als Kritik? Erkundung eines epistemischen Anliegens in 57 Schritten. In P. Mecheril, O. Thomas-Olalde, C. Melter, S. Arens & E. Romaner (Hrsg.), *Migrationsforschung als Kritik? Konturen einer Forschungsperspektive* (S. 7–58). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Messerschmidt, A. (2009). Verwicklungen – kritische Bildung und politisches Engagement in neoliberalen Verhältnissen. In C. Bünger, R. Mayer, A. Messerschmidt & O. Zitzelsberger (Hrsg.), *Bildung der Kontrollgesellschaft. Analyse und Kritik pädagogischer Vereinnahmungen* (S. 131–143). Paderborn: Schöningh.
- Messerschmidt, A. (2020). *fremd werden. Geschlecht – Migration – Bildung*. Wien: Löcker.
- Rabl, C. (2018). Wessen Wissen? Chancen und Nebenwirkungen einer radikalen Partialisierung von Wissensansprüchen. In C. Bünger, O. Sanders & S. Schenk (Hrsg.), *Bildung und Politik nach dem Spätkapitalismus* (S. 41–53). Hamburg: Argument.
- Reichenbach, R., Ricken, N. & Koller, H.-C. (Hrsg.) (2011). *Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten*. Paderborn: Schöningh.
- Ricken, N. (2011). Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten. Eine Einführung. In R. Reichenbach, N. Ricken & H.-C. Koller (Hrsg.) (2011). *Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten* (S. 9–24). Paderborn: Schöningh.
- Rosenberg, H. (2018). Diszipliniert und disziplinierend? Anschlüsse an die Debatte

- um das Selbstverständnis der Erwachsenenbildungswissenschaft. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 1 (1), 15–29.
- Ruoff Kramer, K. (1997). eingreifendes denken. In W. Haug (Hrsg.), *Historisch-kritisches Wörterbuch des Marxismus. Band 3 – Ebene bis Extremismus (HKWM 3)* (S. 155–162). Hamburg: Argument.
- Schäfer, A. & Thompson, C. (Hrsg.) (2011). *Wissen*. Paderborn: Schöningh.
- Seitter, W. (1985). *Menschenfassungen. Studien zur Erkenntnispolitikwissenschaft*. München: Boer.
- Seitter, W. (2007). *Geschichte der Erwachsenenbildung. Eine Einführung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Sternfeld, N. (2013). *Kontaktzonen der Geschichtsvermittlung. Transnationales Lernen über den Holocaust in der postnazistischen Migrationsgesellschaft*. Wien: zaglossus.
- Sternfeld, N. (2016). Errungene Erinnerungen. Gedenkstätten als Kontaktzonen. In D. Allmeier, I. Manka, P. Mörtenböck & R. Scheuven (Hrsg.), *Erinnerungsorte in Bewegung. Zur Neugestaltung des Gedenkens an Orten nationalsozialistischer Verbrechen* (S. 77–98). Bielefeld: Transcript.
- Strzelewicz, W., Raapke, H.-D. & Schulenberg, W. (1966). *Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland*. Stuttgart: Enke.
- Zeuner, C. & Faulstich, P. (2009). *Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Entwicklung, Situation und Perspektiven*. Weinheim: Beltz.

Nicolas Engel, Prof. Dr., Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung und Organisationsforschung an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Forschungsschwerpunkte: Pädagogische Organisationsforschung; Erwachsenenbildung(wissenschaft) im Spannungsfeld von Gesellschaft, Organisation und Politik; kulturwissenschaftliche Pädagogik.

✉ n.engel@em.uni-frankfurt.de

Johannes Bretting, M.A., wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung und Organisationsforschung an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Forschungsschwerpunkte: Historisch-Politische Bildung und Gedenkstättenpädagogik, Erwachsenenbildung, Kritische Pädagogik.

✉ bretting@em.uni-frankfurt.de

Kritische Wissenschaften *müssen* engagiert sein

Daniela Holzer

Zusammenfassung

Der Beitrag tritt in einen Dialog mit dem Text von Nicolas Engel und Johannes Bretting über *Engagiertes Denken*. Ausgewählte Aspekte werden bestärkt, kritisch diskutiert und fortgeführt. Zunächst wird ein Bündnis kritischer Wissenschaften vorgeschlagen, das – zwei Figuren aus dem Originalbeitrag aufgreifend – mittels *Übersetzungen* und in gegenseitiger *Verhandlung* herauszubilden wäre. Anschließend wird *das Politische* als inhärenter Bestandteil von Theorie und Praxis bestärkt, das notwendige politische Engagement aber breiter gefasst. Zuletzt wird argumentiert, dass kritischen Wissenschaften das Politische und Praktische immanent innewohnt und sie daher engagiert sein *müssen*.

Erwachsenenbildungswissenschaft · das Politische · kritische Theorien · Theorie als Praxis · politische Praxis

Kritische Wissenschaften müssen engagiert sein

Daniela Holzer

Es ist bedauerlich, dass sich die Debatte mit den Autoren des Beitrags *Engagiertes Denken* nur indirekt und schriftlich führen lässt. Ich würde gerne mit Nicolas Engel und Johannes Bretting in ein direktes Gespräch eintreten, um einzelne Aspekte nachzufragen und gemeinsam weiter zu diskutieren. Vermutlich wäre ein Gespräch in etwa das, was die Autoren im Beitrag als Verhandlung im Dissens und dennoch mit Versuchen der Übersetzung charakterisieren.

Diese beiden Begriffe – die *Verhandlung* und die *Übersetzung* – haben sich bei mir jedenfalls festgesetzt und sie folgen mir in meinen Überlegungen. Ich bin mit den dahinterliegenden Ausformungen nach Homi K. Bhabha (Bhabha 2011) und Walter Benjamin (2001[1923]) zwar nicht vertraut, aber habe mich – angeregt durch den Beitrag – zumindest ein wenig darauf eingelassen. Und es ist nicht zuletzt dem Format dieser Zeitschrift zu verdanken, dass ich mich für eine Replik weitreichender in den Originalbeitrag vertiefe, als es in sonstigen Wissenschaftsformaten üblich ist. Die Vertiefung kann zwar nicht gründlich erfolgen und meine Verwendung der Begriffe ist noch reichlich undifferenziert, aber ich möchte die Inspiration dennoch nicht ungenutzt verstreichen lassen. Ein weiterer Begriff, der mir ins Auge gesprungen ist, ist jener der „politischen Schuldigkeit“ (Engel & Bretting 2020, S. 97, 99). Auch dieser Begriff wird in meinen Ausführungen auftauchen und ich stimme den beiden Autoren in ihren dahingehenden

Diagnosen, der politischen Verantwortung der Erwachsenenbildungswissenschaft, un- eingeschränkt zu.

Eine Replik im Sinne einer Entgegnung wird mir allerdings nicht ganz gelingen, zu sehr stimmen wir in den grundlegenden Anliegen überein, selbst wenn in einzelnen Details Unterschiede hervortreten. Vielleicht gelingt mir aber so etwas wie eine Antwort auf Fragen, die sich für mich in der Auseinandersetzung mit dem Beitrag aufgetan haben. Ich möchte dabei versuchen, nahe an einem Gespräch mit dem Originalbeitrag zu bleiben und ihn nicht lediglich als Sprungbrett zu missbrauchen, um dann erst wieder nur über meine Forschungen und Positionen zu sprechen. Letzteres halte ich für eine Debattenkultur der Wissenschaft (Holzer 2018).

Ich werde drei Gesprächsräume eröffnen, in denen ich Aspekte aus dem Text aufgreife, befrage und mit meinen Gedanken in Beziehung setze. Zunächst eröffne ich einen Gesprächsraum für die Frage, inwiefern sich in kritischen Ansätzen in unterschiedlichen Begriffen Ähnliches verbirgt und inwiefern dies in ein Gespräch, vielleicht sogar eine Verhandlung im Sinne der Autoren zu bringen wäre. Im nächsten Gesprächsraum drehen sich meine Überlegungen um die Frage nach dem Politischen im Verhältnis von Theorie und Praxis. Hier stimme ich mit den Autoren in manchen Punkten nicht ganz überein, auch wenn wir uns beim Grundanliegen wieder treffen. Der letzte Gesprächsraum ist der Austragungsort für die Frage, inwiefern kritische Wissenschaften immer eingreifend und engagiert sein *müssen*, weil dies ein konstitutives Merkmal solcher Ansätze ist.

1. Ein Vorschlag: Verhandlungen im Bündnis kritischer Wissenschaften

Den ersten Gesprächsraum eröffne ich mit einem Vorschlag: Kritische Wissenschaften beziehen sich trotz grundlegender Gemeinsamkeiten auf unterschiedliche Theorieansätze mit je eigenen Diskursen, Begriffsprägungen und Wortwendungen. Zuweilen scheint ein Streit um die ‚richtigere‘ Analyse sogar die gemeinsamen Interessen zu überlagern. Noch wesentlicher erscheint mir aber, dass mitunter aneinander vorbeigeredet wird, weil mit anderen Begriffen zwar Ähnliches gemeint ist, eine gegenseitige Übersetzung aber oft scheitert. Ich plädiere nun dafür, eine Art Bündnis kritischer Wissenschaften einzugehen, um eine starke Gegen-Hegemonie zu affirmativen Ansätzen ausbilden zu können. Dazu bedarf es meines Erachtens Übersetzungen zwischen den kritischen theoretischen Ansätzen, die in Verhandlungsräumen, wie sie von Engel und Bretting für die Erwachsenenbildung vorgeschlagen werden, vonstattengehen können.

1.1 Verwandtschaft und Fremdheit

In der Auseinandersetzung mit dem Beitrag von Engel und Bretting hat sich mir bei der Beschreibung der *Verhandlung*, die nicht auf Konsens, sondern auf Dissens und Differenz gerichtet ist, der Bedarf nach einer Verhandlung in den kritischen Wissenschaften regelrecht aufgedrängt. Noch mehr aber hat sich die Idee der Übersetzung bei mir festgesetzt. Benjamin spricht von der „Verwandtschaft“ und zugleich der „Fremdheit“, wenn die Sprachen aufeinandertreffen (Benjamin

2001[1923], S. 13, 14). In diesem Sinn wären aus meiner Sicht auch Übersetzungen zwischen kritischen Ansätzen erforderlich. Ich habe zuweilen den Eindruck: Wir reden von sehr Ähnlichem, aber wir benennen es aufgrund unserer theoretischen Verortung anders und allzu oft beharren wir auf unseren Begriffen und deren Deutungen. Warum verhandeln wir nicht innerhalb kritischer Wissenschaften auch einmal mögliche Übersetzungen? Ich treffe auf ähnliche Ansätze, auf sich ergänzende Perspektiven. Manchmal sind es nur theoretisch induzierte andere Worte, die auf Nuancen verweisen, aber sich dennoch im Grundanliegen treffen.

Engel und Bretting ziehen beispielsweise Theorien heran und setzen Begriffe ein, die mir aus meinen kritischen Theoriebezügen nicht vertraut sind, die aber Ähnlichkeiten zu dem mir Bekannten erahnen lassen. Die *Differenz* der Bhabhaschen Verhandlungsfigur weist frappante Ähnlichkeiten mit dem Nicht-identischen bei Theodor W. Adorno auf (Adorno 2003[1966]; Engel & Bretting 2020, S. 99). Oder: Das Bild des „stotternden Übersetzers“ im Anschluss an Donna Haraway, das „Unebenheiten und Uneindeutigkeiten artikulierbar“ (Engel & Bretting 2020, S. 96) werden lässt, erinnert ebenso an Adornos Nichtidentisches, aber auch an andere Aspekte aus seiner Negativen Dialektik (Adorno 2003[1966]). Ich ertappte mich nun dabei, wie sich aus meiner theoretischen Verortung heraus ein Gefühl der Ablehnung einschlich, das sich ungefähr so abbilden ließe: ‚Aber das ließe sich mit Adorno doch viel präziser sagen! Warum haben die Autoren denn nicht auf die Negative Dialektik zurückgegriffen?‘ Ich nehme an, solche Re-

aktionen sind vielen vertraut, bei sich selbst oder in Diskussionen mit anderen. Aus diesem Affekt selbstreflexiv herauszutreten und nach Übersetzungen und Verhandlungen zu suchen, statt uns in unserer je eigenen Blase unserer eigenen theoretischen Verästelungen zu verstecken, eröffnet nicht nur Chancen auf Erkenntniserweiterung, sondern vor allem kritische Bündnisräume.

1.2 Konkurrenz und Verknüpfung

Spätestens seit Pierre Bourdieus Analysen des wissenschaftlichen Feldes wissen wir, dass Wissenschaften nicht lediglich ein Austragungsort fachlicher und sachlicher Dispute zugunsten wissenschaftlicher Weiterentwicklung sind. Vielmehr ist das wissenschaftliche Feld von Kämpfen um Hegemonie durchzogen. Neben dem wissenschaftlichen Streit um erkenntnistheoretische Grundlagen, wie er beispielsweise im Positivismusstreit ausgetragen wurde (Adorno, Dahrendorf, Pilot, Albert, Habermas & Popper 1970, Kneer & Moebius 2010), sind wissenschaftliche Kontroversen in hohem Ausmaß Austragungsort für Platzierungsinteressen, Konkurrenz, „Zitatenkarusselle“ (Bernhard 2014, S. 766), Distinktions- und Präentionsinteressen (Bourdieu 1998; Rieger-Ladich 2009). Für ein politisch engagiertes Bündnis kritischer Wissenschaften, das sich in aller Stärke gegen die derzeit hegemonialen affirmativen Wissenschaften stellt, bedarf es daher innerhalb geteilter Erkenntnisinteressen einer anderen Positionierung zueinander als zu anderen Wissenschaften.

Die Erwachsenenbildungswissenschaft ist wie alle Sozialwissenschaften multiparadigmatisch (Kneer & Schroer 2013). Der zuwei-

len gehegte Wunsch nach einer einheitlichen, disziplinstituierenden Paradigmenbasis verkennt, dass Einheitlichkeit und Einigkeit keine Frage von Erkenntniswahrheit sind, sondern Kämpfe um Hegemonie (Bourdieu 1998). Ein solcher Wunsch verdeckt aber vor allem, dass Wissenschaften von widerstrebenden Erkenntnisinteressen durchdrungen sind, die auch politische Interessen im Sinne grundlegend unterschiedlicher Menschen- und Gesellschaftsbilder mit sich führen (Holzer 2017, S. 23–54).

Ich plädiere daher für eine geteilte wissenschaftspolitische Strategie: Gegenüber affirmativen Theorien, die die gesellschaftlichen Verhältnisse bestärken und einen wissenschaftlichen Beitrag zur Reproduktion dieser Verhältnisse leisten, ist eine strikte Konkurrenzposition erforderlich. Deren Beitrag zur Zementierung von gesellschaftlicher Ungleichheit, deren politische Komplizenschaft mit ausbeuterischer und unterdrückender Herrschaft birgt aus kritischer Perspektive eine weitreichende „politische Schuldigkeit“ (Engel & Bretting 2020, S. 97), der strikt entgegenzutreten ist. Ich erkenne hier kaum politische Enthaltbarkeit, wie dies Engel und Bretting (2020, S. 88) den Wissenschaften vorwerfen, sondern vielmehr höchst politische Verstrickungen, auch wenn sie hinter empiristischen und objektivistischen Deklarationen unsichtbar gemacht werden sollen. Faulstich und Zeuner sprechen in diesem Sinn sogar von einer Politisierung der Erwachsenenbildungswissenschaft im Dienste von Herrschaftsinteressen (Faulstich & Zeuner 2015).

Die auch zwischen kritischen Wissenschaften wirksamen feldspezifischen Mechanismen der Konkurrenz um Deutungshoheit und

um theoretisch ‚richtigere‘ Zugänge müssen hingegen noch mehr als bisher in Versuche um Vermittlung, Verflechtungen und Verknüpfungen überführt werden. Der Verhandlungsraum und die darin erforderliche Übersetzung soll keine Suche nach Konsens und Konvergenz sein, sondern ganz im Bhabhaschen Sinn eine (selbst-)kritische Auseinandersetzung in Dissens und Differenz. Der Hauptfokus der Analyse mag sich unterscheiden: Geschlechtergerechtigkeit, (post-)koloniale Herrschaft und Ausbeutung, Klassismus etc., das grundlegende Interesse aber verbindet (auch in Bhabha 2011). Daraus lässt sich in meiner Auslegung von Bhabha eine Art Bündnispolitik denken. Nicht zuletzt kann eine solche verhandelnde, übersetzende Auseinandersetzung dazu beitragen, die in jedem Zugang notwendigerweise vorhandenen blinden Flecken zu erhellen und somit Erkenntnisse zu schärfen. Statt innerparadigmatische Polarisierungen zu befeuern, könnte ein Forschen in Konstellationen gelingen (Adorno 2003[1966]), wo erst die Vielheit der Blicke die Sache eingehender erhellt. Dazu ist auch die wohlige Vertrautheit der eigenen theoretischen Verortung zu verlassen. Statt sich nur an den stetig sich weiter verästelnden Gängen des vertrauten Denkens und der vertrauten Begriffe zu erfreuen und jeder Fremdheit mit Abwehr zu begegnen, ließe sich ein Raum betreten, der gegenseitige Anerkennung und gemeinsames gegen-hegemoniales, politisches Engagement eröffnet. Wir verlieren vielleicht Nuancen in der theoretischen Betrachtung, wir gewinnen aber die Einsicht, dass wir im Grunde die gleichen Interessen vertreten und die theoretischen Einsichten sich gegenseitig ergänzen.

2. Das Politische in Theorie und Praxis

Im zweiten Gesprächsraum eröffne ich nun eine Diskussion um das Verhältnis von Theorie und Praxis und dem Politischen. Der Beitrag von Engel und Bretting ist ein durchgehendes Plädoyer für ein gesellschaftspolitisches Engagement der Erwachsenenbildungswissenschaft. Sie problematisieren, dass die Wissenschaft in ihrer Erkenntnisproduktion mit gesellschaftlichen Problemlagen verstrickt ist, sich auch den Vorwurf politischer Enthaltensamkeit gefallen lassen und sich politischer Schuldigkeit bewusst sein muss (Engel & Bretting 2020, S. 88–89). Die Autoren entfalten ihre Figur des engagierten Denkens unter anderem über Bhabhas Ansatz des *theoretischen Engagements* und Bertold Brechts Vorstellungen von *eingreifendem Denken* (Engel & Bretting 2020, S. 95–98).

Ich denke, die Autoren und ich wären uns in der Grundrichtung einig: Erwachsenenbildungswissenschaft ist in ihrer Verstrickung immer gesellschaftspolitisch relevant und zumindest eine kritische Erwachsenenbildungswissenschaft kann sich nicht von kritischem Engagement suspendieren. Wir wären uns vermutlich wohl auch uneingeschränkt darin einig, dass Erkenntnisproduktion nicht jenseits der Praxis stehen kann und darf, sondern eng mit dieser verwoben ist und dass auch Theorie und Denken eine Form von gesellschaftspolitischer Praxis sind.

Mit meinen theoretischen Werkzeugen würde ich beispielsweise auf Adornos Zugang verweisen. Für Adorno ist Denken bereits ein Verhalten und damit eine Form von Praxis (Adorno 1977[1969]) und jedes Denken ent-

hält bereits ein Moment der Praxis. Er fordert auch gleichzeitig, dass eine Praxis reflektiert an die Theorie zurückgebunden und auf ihre Adäquatheit geprüft werden muss, statt in blinden Aktionismus zu verfallen (Adorno 2003[1965–66], S. 83–84). Ich sehe auch enge Verknüpfungen zwischen dem von Engel und Bretting ins Spiel gebrachten *eingreifenden Denken* von Brecht, das sie unter anderem als „in Denken eingreifendes Denken“ (Engel & Bretting 2020, S. 97) beschreiben. Engagiertes Denken ist für Engel und Bretting dann eine Wissensproduktion, die „in gesellschaftliche Verhältnisse eingreift, indem es in das Denken über Gesellschaft eingreift“ (Engel & Bretting, S. 99) und dadurch politisch wirksam sein will. Mit meinem Instrumentarium ließe sich das so ausdrücken, dass kritische Erwachsenenbildung – ob nun in Wissenschaft oder Praxis – genau dazu herausfordern will, das Denken zu verändern, kritische Haltung zu gesellschaftlichen Verhältnissen zu entwickeln und Reflexionen der Verstrickungen des eigenen Denkens in Herrschaftsstrukturen nachzuvollziehen (z. B. Holzer 2017; Pongratz 2010). Theorie und Erkenntnisgewinn dient dabei, so Heinz Steinert, einem „Naivitätsverlust“ (Steinert 2007, S. 177).

2.1 Politische Theorie und politische Praxis?!

An einem Punkt aus dem Beitrag von Engel und Bretting möchte ich allerdings noch nachhaken: Die Autoren eröffnen ihren Beitrag damit, dass sie dem zu diskutierenden Verhältnis von Theorie und Praxis das Politische als drittes Element hinzufügen (Engel & Bretting 2020, S. 88), um kurz darauf auf die „Verwicklung von Theorie, Praxis und

Politik“ (Engel & Bretting 2020, S. 89) zu verweisen. Mit dieser Dreier-Konstellation wird zwar der Zusammenhang mit dem Politischen und die darauf ausgerichtete Argumentation des engagierten Denkens nochmals explizit verdeutlicht, aber zugleich vermissem ich darin eine Reflexion der grundlegend politischen Dimension von sowohl Theorie als auch Praxis. Müsste nicht eher von politischer Theorie und politischer Praxis gesprochen werden? Oder sogar: Ist nach kritischem Verständnis nicht jede Theorie und jede Praxis immer auch politisch? Und zwar unabhängig davon, ob dies – in kritischen Wissenschaften – explizit betont und erkenntnistheoretisch begründet wird oder ob es – in affirmativen Positionen – hinter einer Oberfläche von Objektivität und reiner Fachlichkeit verborgen wird? (Holzer 2019) Das Politische ist dabei auch nicht per se gesellschaftskritisch, sondern das Politische wohnt in der Verwobenheit von Wissenschaft und gesellschaftlichen Verhältnissen aller Theorie und Praxis inne (Holzer 2017, z. B. S. 22–32). In diesem Sinne versteht sich auch kritische Theorie immer als in Praxis verwickelt und arbeitet das spezifisch kritische gesellschaftspolitische Moment als die spezifische kritische politische Praxis heraus.

Allerdings ist das kritische Denken von den gesellschaftlichen Verhältnissen auch zugleich notwendigerweise deformiert und die Wissenschaftler*innen sind somit so eng mit den Verhältnissen verwoben, dass ein Heraustreten nicht möglich ist. Lediglich durch Selbstkritik, Selbstreflexion und durch Denkformen, die versuchen, das Vorhandene zu überschreiten, lassen sich Verschiebungsmomente versuchen. Ich finde diese Ansätze

im negativ-dialektischen Denken, das jede Klarheit immer wieder in Widersprüche zurückführt, das Komplexitäten ergründet, spekulative Überschreitungen versucht etc. (Holzer 2017, S. 55–186). Insofern bestehe ich auch – anders als Bhabha (2011, S. 34, 38), der auf Verhandlung *statt* Negation setzt – auf der bestimmten Negation als wichtige gesellschaftskritische Praxis, um auf Pathologien und Dysfunktionen explizit kritisch hinweisen zu können, obwohl das Negierende als besonders praxisfern gilt, weil es konkrete Vorschläge verweigert (Holzer 2017, S. 115–117). Ludwig A. Pongratz formuliert: „Dass die Negativität dieses Denkens sich dagegen sperrt, unmittelbar praktisch zu werden, bedeutet allerdings nicht, dass seine Resultate jegliche praktische Konsequenz vermissen lassen. Im Gegenteil ergeben sich aus diesem Ansatz erhebliche Kurskorrekturen für Problemstellungen und Forschungslogik pädagogischer Theorie“ (Pongratz 2010, S. 34). Hier finde ich nun wieder einige Übergänge zu Engel und Bretting und ihrem Einsatz dafür, mit engagiertem Denken einen Verhandlungsraum mit der Praxis zu eröffnen.

2.2. dazwischen, woanders und mittendrin

An diesem Punkt – dem Verhandlungsraum und der Positionierung des engagierten Denkens darin – muss ich aber ebenfalls noch nachhaken. Engel und Bretting positionieren das wissenschaftliche Engagement nicht notwendigerweise in direktem politischen Engagement, sondern vielmehr in einem theoretischen Denken, das über Forschungsthemen und über deren wissenschaftliche Bearbeitung dazu beiträgt, das Denken der

Praxis zu irritieren, zu hinterfragen, umzudeuten (Engel & Bretting 2020, S. 99). In diesem Punkt stimme ich mit den Autoren überein: Kritische Wissenschaft ist politisch engagiert, auch wenn sie sich nicht in direkter politischer Aktion betätigt. Eine aktive und aktionistische Einmischung ist aber auch eine mögliche Praxis kritischer Wissenschaft, worauf auch die Autoren mit verweisen, wenn sie im Anschluss an Bhabha von der „konkreten Solidarität mit gegenwärtigen politischen Kämpfen“ (Engel & Bretting 2020, S. 99) sprechen. Michel Foucault hat sich beispielsweise in vielfältiger Form sowohl theoretisch politisch eingemischt als auch konkrete politische Praxis unterstützt und mit vorangetrieben, wie beispielsweise in einem Presstext zum Recht, sich einzumischen (Foucault 2005[1984]).

Im Sinne der Verhandlung nach Bhabha und der Übersetzung nach Benjamin positionieren Engel und Bretting das engagierte Denken aber in einer Art Zwischen-Raum. Engagierte Wissenschaft habe einen öffentlichen Raum zu schaffen, in dem sich Theorie und Praxis treffen können und in Verhandlung treten (Engel & Bretting 2020, S. 103–104). Ich kann diesem Vorschlag einiges abgewinnen, würde engagiertes Denken und engagierte Wissenschaft aber vielgestaltiger verstehen: Politisches Engagement und kritische Wissenschaft hat verschiedene Orte, an denen sie jeweils andere Aufgaben erfüllen können und sollen. Auf erkenntnistheoretischer Ebene ist es bedeutsam, ein kritisches Erkenntnisinteresse zu analysieren und auszuformulieren, mit dem kritische Wissenschaften ihre Positionen überhaupt erst begründen und legitimieren können. In ausschließlich wis-

senschaftlichen Kontexten werden Ansätze diskutiert, verfeinert, weiterentwickelt und weiterverhandelt. In Übergangsräumen zur Praxis findet dann jene Verhandlung statt, von der Engel und Bretting sprechen. Und selbst eine direkte Zusammenarbeit in und mit der Praxis muss einer kritischen Wissenschaft nicht per se fern sein. Insofern sehe ich verschiedene Räume, in denen jeweils andere Systematiken wirksam sind, sich jeweils andere Aufgaben und Ziele verfolgen lassen. Keiner dieser Räume ist verzichtbar.

Ich stimme aber mit den beiden Autoren darin überein, dass sich kritische Wissenschaft nicht ausschließlich auf ihr vertrautes Terrain der Wissenschaft zurückziehen darf, sondern sich ihrer politischen Schuldigkeit und ihrer politischen Mitverantwortung zu stellen hat. Der von Engel und Bretting eingeforderte öffentliche Raum für Verhandlungen und Übersetzungen zwischen Theorie und Praxis kann einer der Orte sein, dieses politische Engagement einzubringen, aber er kann nicht der einzige sein. Daran will ich noch eine weitere Überlegung anschließen: Als in Österreich wissenschaftlich sozialisierte und tätige Wissenschaftler*in nehme ich immer wieder erstaunt einen wesentlichen Unterschied zwischen der deutschen und österreichischen Erwachsenenbildungswissenschaft wahr. Während es in Deutschland tatsächlich möglich erscheint, sich von der Praxis weitgehend zu absentieren und sich – außer für empirische Erhebungen – ausschließlich im Wissenschaftsfeld zu bewegen, ist dies in Österreich schlicht unmöglich. Ich führe dies auf die Kleinräumigkeit der österreichischen Erwachsenenbildungswissenschaft zurück. Wir verfügen gerade mal über zwei explizi-

te Erwachsenenbildungsprofessuren. Selbst wissenschaftliche Veranstaltungen zur Erwachsenenbildung sind in Österreich daher immer Veranstaltungen, in denen universitäre Forschung, außeruniversitäre Forschung, die häufig auch in Erwachsenenbildungseinrichtungen erfolgt, und Erwachsenenbildungspraktiker*innen aufeinandertreffen. Der öffentliche Verhandlungsraum, von dem Engel und Bretting sprechen, muss demnach nicht erst extra geschaffen werden, er ist von vornherein gegeben. Käme meine Veranstaltungsreihe *The dark side of adult education* (Holzer & Kloyber 2009–2019) der Idee von Engel und Bretting vielleicht nahe? Wissenschaftler*innen und Praktiker*innen aus der Erwachsenenbildung setzen sich dort gemeinsam mit kritischen, theoretischen Ansätzen auseinander. Bringt das das Denken im Sinne eines eingreifenden Denkens in Bewegung – und zwar bei allen Beteiligten?

3. kritisch = engagiert

Im dritten und letzten Gesprächsraum möchte ich die von Engel und Bretting in ihrem Beitrag entfaltete Diskussion um das engagierte Denken bestärken, indem ich zu einigen Grundlagen kritischer Theorien und kritischer Wissenschaften zurückkehre. Engel und Bretting positionieren sich deutlich: Sie machen sich für eine engagierte Wissenschaft stark, die auch entsprechend politisch ist. Ich möchte dies unterstützen und mit einigen meiner Überlegungen ergänzen. Mein zentrales Anliegen in diesem letzten Abschnitt ist, Folgendes deutlich zu machen: Kritisch-theoretische Positionen tragen ein politisches und

praktisches Moment immanent und damit unausweichlich in sich. Kritische Wissenschaften *müssen* daher eingreifend und engagiert sein, nicht weil sie einem Appell folgen sollen, sondern weil dies ein konstitutives Merkmal dieser Ansätze ist.

3.1 kritisch = politisch und daher engagiert

In den vielzähligen Auseinandersetzungen damit, was denn nun kritische Ansätze von anderen Wissenschaften unterscheidet, sind das Normative und das Gesellschaftskritische zentrale Elemente. Beide Momente werden auch im Beitrag von Engel und Bretting aufgegriffen.

Kritische Wissenschaften sind normativ und in zahlreichen Arbeiten wird aufgezeigt, dass Nicht-Normativität gar nicht möglich ist. Jürgen Ritsert spricht vom „Mythos nicht-normativer Kritik“ (Ritsert 2009, S. 161). Für Uwe H. Bittlingmayer, Alex Demirović und Ullrich Bauer dürfen kritische Wissenschaften nicht einmal einen Schein von Nicht-Normativität aufkommen lassen, vielmehr sind solche Forschungen „explizit normativ imprägniert“ (Bittlingmayer, Demirović & Bauer 2011, S. 195). Kritische Wissenschaften weisen ihren normativen Horizont also auch explizit aus. Begründet wird die Normativität unter anderem damit, dass Gesellschaft und gesellschaftliche Normen immer historische und menschengemachte Verhältnisse sind, die von verschiedenen Interessen durchzogen sind und die zu einem Besseren geändert werden können und sollen.

Kritische Wissenschaften sind damit auch immer gesellschaftskritisch, denn die normativen Grundlagen entspringen weder

ahistorischen Idealen noch sind sie simple moralische Kriterien. Vielmehr sind es die gesellschaftlichen Verhältnisse selbst, aus denen die Maßstäbe der Kritik bezogen werden und an denen die Gesellschaft bemessen wird: Emanzipation, gesellschaftliche Transformation, Gerechtigkeit etc. sind nicht einfach nur wünschenswert, sondern sie sind ein Versprechen seit der Aufklärung, sie sind möglich und damit der normative Maßstab des Besseren.

Auch weil alle Aspekte von den gesellschaftlichen Verhältnissen durchdrungen sind, muss kritische Wissenschaft auch immer gesellschaftskritisch sein. Für Pongratz ist dementsprechend „Bildungskritik [...] ohne Gesellschaftskritik nicht zu haben“ (Pongratz 2010, S. 31). Die gesellschaftlichen Verhältnisse prägen auch unser gesamtes Denken und sie wirken sich beispielsweise auch wesentlich darauf aus, welche Forschungen wir betreiben, worauf auch Engel und Bretting immer wieder verweisen. Darauf, dass wir als Wissenschaft und als Wissenschaftler*innen in diese Verhältnisse unauflösbar verstrickt sind, habe ich bereits hingewiesen und dies wird auch im Originalbeitrag thematisiert.

Adorno hingegen wendet den Anspruch normativer Ausrichtung wiederum direkt auf das Denken zurück: „Ich meine, daß man überhaupt nicht einen richtigen Gedanken denken kann, wenn man nicht das Richtige will; das heißt, wenn nicht hinter diesem Gedanken, als die eigentliche ihn beseelende Kraft, das steht, daß es richtig sein soll [...].“ (Adorno 2003[1965–66], S. 82). Die politische Dimension tritt also ohne Zweifel hervor: Der Blick auf die gesellschaftlichen Verhältnisse, die engen Verstrickungen aller gesellschaft-

lichen Aspekte und nicht zuletzt die normative Ausrichtung auf ein mögliches Besseres ist politisch, kann nur politisch sein. Politisch sein heißt, eine Position einzunehmen. Wo Interessen, Widersprüche und Streitpunkte aufeinander treffen, ist das Politische evident (Holzer 2019, S. 19), denn – so Peter Faulstich – im Politischen geht es um „Interesse und Konflikt, Macht und Herrschaft, Konsens und Legitimation“ (Faulstich 2012).

Zentrale Elemente in dieser komplexen Gemengelage aus Normativität, Gesellschaftskritik und dem darin liegenden Politischen sind die Position des*der Einzelnen und die stetig notwendige kritische Vergewisserung der Position und der Begründungsmaßstäbe. Kritische Wissenschaften legen daher ein besonders starkes Augenmerk auf die permanent notwendige Selbstkritik und Selbstreflexion, um den Fehlern im eigenen Denken immer wieder auf die Spur zu kommen und den eigenen Beitrag zur Aufrechterhaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse immer wieder zu überprüfen (Holzer 2017, S. 97–100). Hier spannt sich nun neuerlich ein Bogen zum Beitrag von Engel und Bretting: Zum einen stellt sich eine Verbindung zur dort thematisierten politischen Schuldigkeit und Mitverantwortung der Wissenschaft her, die nun selbstkritisch zu beleuchten ist. Zum anderen aber möchte ich hier nochmals den Verhandlungsraum einbringen. Ließe sich Selbstkritik und Selbstreflexion vielleicht als Verhandlung mit sich selbst charakterisieren? Adorno spricht davon, Reflexion erfordere „auch gegen sich selbst [zu] denken“ (Adorno 2003[1966], S. 358). In meinem Entwurf einer Methode negativ-dialektischen Denkens fallen unter dieses Element dann

Aufforderungen an sich selbst: sich selbst zu misstrauen, die eigenen Widersprüche zu sehen und auszuhalten, das Denken auf Affirmation und Irrtumsvermeidung zu prüfen, das Denken zu verflüssigen und immer weiterzutreiben etc. (Holzer 2017, S. 163–165). An diese Passagen habe ich mich erinnert gefühlt, als ich bei Engel und Bretting von der Verhandlung gelesen habe. Und ich finde den Gedanken inspirierend, dass es bei Selbstkritik und Selbstreflexion um Verhandlungen mit sich selbst gehen könnte.

3.2 kritisch = praktisch und daher engagiert

Zuletzt ist nun noch zu klären, inwiefern das Element des Praktischen den kritischen Wissenschaften immanent und damit für sie konstitutiv ist. Ausgangspunkt ist hier wiederum das bereits geführte Gespräch über den Zusammenhang von Theorie und Praxis, der sich für Engel und Bretting ja wesentlich im Verhandlungsraum zu realisieren hat. Engel und Bretting schließen ihren Beitrag mit der These: „Die Politizität theoretischer Praxis erwachsenbildungswissenschaftlicher Wissensproduktion kann sich daran bemessen lassen, inwiefern es dieser gelingt, die organisationale und institutionelle Verfasstheit gesellschaftlicher Praxis [...] aufzuschließen und als wissenschaftliches Wissen auf eine Art verfügbar zu machen, die zu Verhandlungen im geteilten öffentlichen Raum führt“ (Engel & Bretting 2020, S. 103–104).

Wie bereits oben diskutiert, besticht die Idee der Verhandlung im geteilten öffentlichen Raum. Für diesen letzten Dialog mit Engel und Bretting möchte ich aber vor allem auf den ersten Teil der These Bezug nehmen: dass

sich die Politizität an Übergängen zu gesellschaftlicher Praxis bemessen lassen muss. Dieses Element geht zwar zuweilen in den Diskussionen um Theorie und Praxis unter, es ist kritisch-theoretischen Wissenschaftspositionen aber immanent eingeschrieben. Kritische Wissenschaft als gesellschaftskritische und politische Wissenschaft hat einen notwendigen, untülgbaren Bezug zur Bemessung an der Praxis, an der Realisierung, an der Wirksamkeit. Als gesellschaftspolitisch notwendig engagierte Wissenschaft ist sie an Transformation der Gesellschaft nicht nur interessiert, sondern explizit darauf ausgerichtet.

In den *Thesen über Feuerbach* legt Karl Marx einen der philosophischen Grundsteine: Materialistische Theorie müsse immer auch kritische Praxis sein, gehe es doch darum, die Gesellschaft zu verändern (Marx 1969[1888]). Dieser Ansatz wird von kritischen Theorien weitergetragen und ausdifferenziert, beispielsweise von Horkheimer in seiner programmatischen Unterscheidung von traditioneller und kritischer Theorie (Horkheimer 2011[1937]). Wolfgang Detel charakterisiert als wesentliches Element von kritischen Theorien in einem engen, gesellschaftskritischen Sinn, dass „sie als Theorien konkrete emanzipatorische Prozesse in Gang setzen wollen, dafür u. a. ideologiekritische Verfahren einsetzen, dazu ihren Anwendungskontext theoretisch einholen und ihre Konstruktion und Überprüfung reflexiv an das Urteil ihrer Adressaten binden“ (Detel 2007, S. 190). Theorie stellt sich nicht abseits der Praxis, sondern sieht sich selbst als einen Beitrag für die anvisierten gesellschaftlichen Veränderungen. Kritische Theorie ist nicht ohne kritische Praxis zu denken. Sie sind untrennbar miteinander

verbunden, denn kritische Theorie, die wesentlich an einer radikalen gesellschaftlichen Veränderung orientiert ist, kann sich nur daran bemessen lassen, inwiefern sie selbst dazu beiträgt. Ich formuliere es noch drastischer: Erst eine emanzipierte, freie, gerechte Gesellschaft, die ein gutes Leben für alle ermöglicht, wird die kritischen Analysen vollständig legitimieren. Kritische Wissenschaft bietet zwar selten konkrete Entwürfe für Umsetzungen an, was dem Grundverständnis geschuldet ist, dass das Neue, Bessere im Jetzt noch gar nicht vollständig zu denken ist. Erst im Zusammenwirken aller kritischen Kräfte – also kritischer Theorie *und* kritischer Praxis – wird der Weg im Zuge des Beschreitens hervorgebracht.

Ich spanne nun abschließend das letzte Mal den Bogen zum Beitrag von Engel und Bretting, auch wenn leider vieles ungesagt und unbesprochen bleiben muss. Das Plädoyer von Engel und Bretting für engagiertes Denken und ein gesellschaftspolitisches Engagement der Erwachsenenbildungswissenschaft findet meine volle Unterstützung und die Nuancen, die die beiden Autoren dem kritischen Diskurs darüber beigefügt haben, eröffnen neue Perspektiven und Blickwinkel. Ich will das Anliegen mit meinen Ausführungen sogar noch verstärken: Engagiertes Denken ist nicht nur politisch geschuldet, es ist sogar kritischen Wissenschaften unausweichlich eingeschrieben. Sie *müssen* engagiert sein. Sie können – nehmen sie ihre eigenen Grundlagen ernst – gar nicht anders. Auf dem Weg bleibt aber noch vieles zu verhandeln, nicht zuletzt im notwendigen Zusammenspiel aller kritischen Kräfte, in Dissens und Differenz und mit der Herausforderung, sich die Unterschiedlichkeiten gegenseitig zu übersetzen.

Literatur

- Adorno, T. W. (1977[1969]). Marginalien zu Theorie und Praxis. In T. W. Adorno (1977), *Kulturkritik und Gesellschaft II. Gesammelte Schriften*, Band 10.2 (S. 759–782) (Erstveröffentlichung in: Stichworte. Kritische Modelle 2). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Adorno, T. W. (2003[1965–66]). *Vorlesung über Negative Dialektik. Fragmente zur Vorlesung 1965/66*. Nachgelassene Schriften, Abteilung IV, Vorlesungen, Band 16. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Adorno, T. W. (2003[1966]). *Negative Dialektik*. Gesammelte Schriften, Band 6. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Adorno, T. W., Dahrendorf, R., Pilot, H., Albert, H., Habermas, J. & Popper, K. R. (1970). *Der Positivismustreit in der deutschen Soziologie*. Neuwied: Luchterhand.
- Benjamin, W. (2001[1923]). Die Aufgabe des Übersetzers. In W. Benjamin, *Gesammelte Schriften, Band IV/1* (S. 9–21). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bernhard, A. (2014). Materialistische Pädagogik. Hans-Jochen Gamms erziehungswissenschaftlicher Ansatz eines kritisch-humanistischen Materialismus. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60 (5), S. 764–781.
- Bhabha, H. K. (2011). *Die Verortung der Kultur*. Tübingen: Staufenberg.
- Bittlingmayer, U. H., Demirović, A. & Bauer, U. (2011). Normativität in der Kritischen Theorie. In J. Ahrens, R. Beer, U. H. Bittlingmayer & J. Gerdes (Hrsg.), *Normativität. Über die Hintergründe sozialwissenschaftlicher Theoriebildung* (S. 189–219). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bourdieu, P. (1998). *Vom Gebrauch der Wissenschaft. Für eine klinische Soziologie des wissenschaftlichen Feldes*. Konstanz: UVK.
- Detel, W. (2007). Habermas und die Methodologie kritischer Theorien. In R. Winter & P. v. Zima (Hrsg.), *Kritische Theorie heute* (S. 177–202). Bielefeld: Transcript.
- Engel, N. & Bretting, J. (2020). Engagiertes Denken. Zum gesellschaftspolitischen Engagement der Erwachsenenbildungswissenschaft. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 3 (2), 87–107.
- Faulstich, P. & Zeuner, C. (2015). Ökonomisierung und Politisierung des Feldes der Erwachsenenbildung. Die Rolle der Wissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 50 (1), 25–36.
- Faulstich, P. (2012). *Perspektiven und utopische Potentiale des „Politischen“ in der Erwachsenenbildung: „Arbeitsorientiert-politikbezogene Bildung“ in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit*. Vortrag zur Arbeitstagung „Politische Bildung in politischen Zeiten. Zum Stand der politischen Erwachsenenbildung in Deutschland“ am 1. März 2012 in Hannover. Verfügbar unter https://www.boeckler.de/pdf/v_2012_03_01_faulstich.pdf [09.12.2020].
- Foucault, M. (2005[1984]). Den Regierungen gegenüber: die Rechte des Menschen (Wortmeldung). In M. Foucault, *Dits et Ecrits. Schriften. Band 4* (S. 873–875). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Holzer, D. & Kloyber, C. (2009–2019). *The dark side of adult education*, Vol. 0–11. Verfügbar unter <http://kritische-eb.at/wordpress/the-dark-side-of-adult-education/> [08.12.2020].

- Holzer, D. (2017). *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). Das Politische in der Erwachsenenbildung. In A. Grotluschen, S. Schmidt-Lauff, S. Schreiber-Barsch & C. Zeuner (Hrsg.), *Das Politische in der Erwachsenenbildung* (S. 17–26). Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Horkheimer, M. (2011[1937]). *Traditionelle und kritische Theorie. Fünf Aufsätze*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Kneer, G. & Moebius, S. (Hrsg.) (2010). *Soziologische Kontroversen. Beiträge zu einer anderen Geschichte der Wissenschaft vom Sozialen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kneer, G. & Schroer, M. (2013). Soziologie als multiparadigmatische Wissenschaft. Eine Einleitung. In G. Kneer & M. Schroer (Hrsg.), *Handbuch Soziologische Theorien* (S. 7–18). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Marx, K. (1969[1888]). Thesen über Feuerbach. In *Marx-Engels Werke, Band 3* (S. 533–535). Berlin: Dietz Verlag.
- Pongratz, L. A. (2010). *Kritische Erwachsenenbildung. Analysen und Anstöße*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rieger-Ladich, M. (2009). Pierre Bourdieus Theorie des wissenschaftlichen Feldes: Ein Reflexionsangebot an die Erziehungswissenschaft. In B. Friebertshäuser, M. Rieger-Ladich & L. Wigger (Hrsg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu*, 2. durchgesehene und erweiterte Auflage (S. 155–174). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ritsert, J. (2009). Der Mythos der nicht-normativen Kritik. Oder: Wie misst man die herrschenden Verhältnisse an ihrem Begriff? In St. Müller (Hrsg.), *Probleme der Dialektik heute* (S. 161–176). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Steinert, H. (2007). *Das Verhängnis der Gesellschaft und das Glück der Erkenntnis: Dialektik der Aufklärung als Forschungsprogramm*. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Daniela Holzer, Assoz.-Prof. Dr., Assoziierte Professorin am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Universität Graz im Arbeitsbereich Erwachsenen- und Weiterbildung. Forschungsschwerpunkte: Weiterbildungswiderstand, kritische Bildungstheorie, kritische Erwachsenenbildung, Bildungsphilosophie.

✉ daniela.holzer@uni-graz.at

Abstand halten („Justqu’où va l’écart?“). Engagiertes Denken als Abweichung

Malte Ebner von
Eschenbach

Zusammenfassung

Im Beitrag von Nicolas Engel und Johannes Bretting (2020) erhalten ‚Orte der Übersetzung‘ erkenntnispolitische Aufmerksamkeit. An diesem Punkt wird mit der vorgelegten Erörterung angesetzt, indem ich vorschlage, diese von den Autoren auch als ‚Zwischenzone‘ entwickelten Orte explizit als ‚Zwischen‘ aufzufassen und ihre Produktivität durch die Einführung der Figur des ‚Abstands‘ im Zwischen – in Anschluss an die Arbeiten des Kulturphilosophen François Jullien (2014, 2015, 2018) – zu betonen. Über die Figur des Abstands, so Julliens Gedanke, wird nicht nur eine identitätsbezogene Vorstellung von Differenz kontingent, sondern über den Abstand werden überhaupt erst Wege zur Alterität eröffnet, die nicht identifizieren und zurichten, sondern explorieren, Suchbewegungen, Abweichungen und Abzweigungen vom Selbstverständlichen und Dogmatischen ermöglichen. In dieser Darstellung ließe sich das von Engel und Bretting entfaltete engagierte Denken als Abweichung bzw. als ein Abweichen im Rahmen ‚konfrontativer Wissensbegegnungen‘ pointieren.

Abstand · Abweichung · Übersetzung

Abstand halten („Justqu’où va l’écart?’). Engagiertes Denken als Abweichung

Malte Ebner von Eschenbach

Hinführung

Mit der Betonung der erkenntnispolitischen Relevanz engagierten Denkens, die Nicolas Engel und Johannes Bretting (2020) in ihrem Beitrag *Engagiertes Denken. Zum gesellschaftspolitischen Engagement der Erwachsenenbildungswissenschaft* vornehmen, stimme ich überein. Die Verflochtenheit erwachsenenbildungswissenschaftlicher Wissensproduktion in gesellschaftspolitische Zusammenhänge, die von den Autoren deutlich gemacht wird, erinnert an die ontologische und epistemologische Relevanz, die Erwachsenenbildungswissenschaft, ihre Wissensbestände, ihre Prämissen und Einsätze selbst zum Gegenstand von Kritik und Reflexion im Horizont politischer Konsequenzen werden zu lassen. Vor diesem Hintergrund gelangen die Autoren am Schluss ihres Beitrags zur Einschätzung: „Die Politizität theoretischer Praxis erwachsenenbildungswissenschaftlicher Wissensproduktion kann sich daran bemessen lassen, inwiefern es dieser gelingt, die organisationale und institutionelle Verfasstheit gesellschaftlicher Praxis [...] aufzuschließen und als wissenschaftliches Wissen auf eine Art verfügbar zu machen, die zu Verhandlungen im geteilten öffentlichen Raum führt“ (Engel & Bretting 2020, S. 103–104). Das *bringing back in* der „Kategorie des Politischen“ (Engel & Bretting 2020, S. 88) in den Entstehungskontext erwachsenenbildungswissenschaftlicher Wissenserzeugung

scheint mir gegenwärtig nicht nur vor dem Hintergrund geboten, den Engel und Bretting zum Ausgang ihres Einsatzes veranschlagen. Überdies verweist der vorgeschlagene Einsatz engagierten Denkens auf eine Problematisierungsperspektive, die sich auf die Epistemik erwachsenenbildungswissenschaftlicher Diskurse *in toto* zu erstrecken vermag und ein Forschungsdesiderat aufgreift, welches die Relevanz wissenschafts- und disziplingeschichtlicher Untersuchungen innerhalb der Erwachsenenbildungswissenschaft anspricht (Ciupke, Gierke, Hof, Jelich, Seitter, Tietgens & Zeuner 2002, S. 25).

Anknüpfend an den instruktiven Beitrag Engels und Brettings möchte ich mich nunmehr auf einen Gedanken konzentrieren, den die Autoren in ihrem Beitrag ansprechen und an dessen Entwicklung ich einzusetzen beabsichtige. Es handelt sich um die von Engel und Bretting entfaltete Konzeptualisierung der „Orte der Übersetzung“ (Engel & Bretting 2020, S. 96), die einen Zwischenbereich entwirft, den ich in Anschluss an François Jullien vorschlage mit der Figur des Zwischen und der Figur des Abstands anzufragen.

Mit Abstand entwickelt der Kulturphilosoph Jullien eine Denkfigur, der er nicht nur die Bedeutung der Spannungsgeladenheit, insbesondere der Aufrechterhaltung einer Spannung im Zwischen, das Wort redet, sondern er offeriert überdies ein Vokabular für eine vertiefte Auseinandersetzung zum Zwischen, das nicht auf Stillstellung, Beschwichtigung, Konsensualisierung oder Einklang abzielt, sondern auf die Produktivität von Unruhe, Störung, Entgleisung und Abweichung als Voraussetzungen abhebt, um Alterität im Zwischen gedeihen lassen zu können (Jullien

2015). Bevor ich nun die Aufmerksamkeit auf das Zwischen und den Abstand zu lenken anstrebe (Abschnitt 2), soll zunächst meine Lektüre des Beitrags von Engel und Bretting hinsichtlich ihrer Thematisierung der ‚Orte der Übersetzung‘ zur Darstellung gebracht werden. Hierzu werden die Autoren umfänglich zu Wort kommen (Abschnitt 1). Am Schluss des Beitrags wird der Versuch unternommen, die von Engel und Bretting entwickelte Figur des engagierten Denkens als Eintragen und Einhalten von Abständen im Zwischen einzufassen und als ‚Abweichung‘ und ‚Entgleisung‘ im Horizont ‚konfrontativer Wissensbegegnung‘ zuzuspitzen (Abschnitt 3).

1. Aufmerksamkeit für das Zwischen – Konturierungsbemühungen

Ausgehend von den Diskussionen zu den rassistischen und rechtsterroristischen Ereignissen in Halle /Saale im Jahr 2019 und Hanau im Jahr 2020 stellen Engel und Bretting heraus, „dass Rassismus und Rechtsradikalismus institutionelle und sich fortsetzend institutionalisierende Problemlagen darstellen“ (Engel & Bretting 2020, S. 88), die gleichwohl nicht ‚neu‘ oder ‚plötzlich‘ in Erscheinung getreten seien. Engel und Bretting verstehen die „zunehmend offene Brutalität rassistischer und antisemitischer Gewalt“ (Engel & Bretting 2020, S. 88) als Ausdruck einer „Gegenwart, in der demokratiefeindliche und rechtsradikale Wissensansprüche (re-)formuliert werden“ (Engel & Bretting 2020, S. 88), in denen u. a. auch „wissenschaftliches Wissen im Namen des Nationalen angezweifelt

wird“ (Engel & Bretting 2020, S. 99). Diese Problemlagen fassen die Autoren begrifflich als „gesellschaftliche Übersetzungskonflikte“ (Engel & Bretting 2020, S. 88) und fordern vonseiten der Erziehungswissenschaften, derartige „Übersetzungskonflikte“ (Engel 2019) nicht unberücksichtigt zu lassen, sondern sich ihnen entschieden zuzuwenden. Sie mahnen – mit Verweis auf Theodor W. Adorno – an, dass gerade die „Nicht-Bearbeitung“ (Engel & Bretting 2020, S. 88) derartiger gesellschaftlicher Übersetzungskonflikte sich in einer Perspektive des ‚zuschauerhaften Verhältnisses zur Wirklichkeit‘ ausdrückt, die sich allzu gerne auf einen vermeintlich wertfreien objektiven Standpunkt zurückzieht (Daston & Galison 2007).

Die Zuwendung zu den Übersetzungskonflikten dürfe jedoch nicht unter Aussparung einer erkenntnispolitischen Perspektive, die die Erziehungswissenschaften und ihre entwickelten Wissensbestände mit einzubeziehen hätte, geschehen, sondern verlange es vielmehr – so ist der Einsatz der Autoren zu Beginn ihres Beitrags zu verstehen –, die Politizität der Wissens- und Erkenntnisproduktion in den Aufmerksamkeitsfokus zu rücken: „Es scheint nicht hinreichend, wenn institutioneller Rassismus und gesellschaftlich getragener Rechtsradikalismus wissenschaftlich analysiert werden, ohne dabei das Problem auch innerhalb der Wissenschaft, genauer in der Verstricktheit wissenschaftlichen Wissens mit gesellschaftlichen Problemlagen zu verorten. Denn die Wissenschaft, genauer die theoretisch-empirische Erkenntnisproduktion wird zum Teil des Problems, weil sie in dieser Verwicklung den Herausforderungen einer postnazistischen

und postkolonialen Gegenwart politisch orientierungslos und relativ hilflos gegenübersteht“ (Engel & Bretting 2020, S. 88–89).

Die von Engel und Bretting ausgemachte erkenntnispolitische Verschränkung zwischen epistemischen Dynamiken und gesellschaftsstrukturellen Transformationsprozessen, die ‚einer postnazistischen und postkolonialen Gegenwart politisch orientierungslos und relativ hilflos gegenübersteht‘, hebt die Relevanz kategorialer Auseinandersetzung erziehungswissenschaftlicher Wissensproduktion mit ihren je historisch gebundenen Bedingungen der Möglichkeit von Erkenntnis hervor. Die entfaltete Problembeschreibung wäre indes missverstanden, wenn die historische Gebundenheit wissenschaftlicher Erkenntnisproduktion selbst als problematisch verstanden werden würde. Vielmehr liegt die Problematik darin begründet, dass die Ausparung kategorialer Auseinandersetzung und die ausbleibende Vergewisserung eingesetzter Prämissen von den Autoren angemahnt wird. Vor diesem Hintergrund kritisieren Engel und Bretting diejenige theoretisch-empirische Erkenntnisproduktion, die nicht um ihre Politizität weiß, von ihr nichts wissen möchte oder sie elegant auszusparen sucht.

Die Autoren entwickeln ihren aus erziehungswissenschaftlichen Diskursen gewonnenen Argumentationseinsatz über den Einbezug erwachsenenbildungswissenschaftlicher Diskurse unter Rückgriff auf die Untersuchungen von Peter Faulstich, Ulla Klingovsky, Daniela Holzer und Malte Ebner von Eschenbach fort (Engel & Bretting 2020, S. 91–94). In diesem Anreicherungsverfahren der Argumentation verdichten sie ihre Position sukzessive und lassen sie in den Horizont erwachsenenbil-

dungswissenschaftlicher Theoriebildung einmünden: Um einer politischen Orientierungslosigkeit im Horizont (erwachsenenbildungs-)wissenschaftlicher Wissens- und Erkenntnisproduktion entgegenzuwirken, wäre ihre kategoriale Zurückhaltung aufzugeben und gezielt ihr erkenntnispolitischer Charakter in den Mittelpunkt zu rücken: „Wenn wir diese Verwicklung in Betracht ziehen, dann gilt es, das Lernen Erwachsener und jene Einrichtungen, in denen Erwachsene lernen und arbeiten, wissenschaftlich auf eine Art zu reflektieren und zu denken, die das Denken selbst nicht außerhalb der gesellschaftlichen Zusammenhänge platziert“ (Engel & Bretting 2020, S. 89).

Die Forderung, ein in gesellschaftliche Zusammenhänge eingeflochtenes Denken ‚nicht außerhalb‘ derselben zu wähen, unterfüttern Engel und Bretting in Anschluss an Homi K. Bhabha mit der Figur der *critique engagée* sowie in Anschluss an Bertolt Brechts Figur des eingreifenden Denkens: „Zum einen rekurrieren wir auf die Figur der *critique engagée* sensu Homi K. Bhabha, die sich radikal im Dazwischen von Wissenschaft und Gesellschaft verortet und den Engagement-Begriff noch stärker in seiner politischen Dimension hervorhebt. Zum anderen schließen wir an den Begriff des *eingreifenden Denkens* von Bertolt Brecht an, wie er in der Debatte um politische Ethnographie als ein konkreter erkenntnisstrategischer Ansatz der Selbstkritik und der Reflexion einer Verwicklung wissenschaftlicher Wissensproduktion Einsatz findet“ (Engel & Bretting 2020, S. 95; Hervorh. i. O.). Mit diesen Referenzen gelangen Engel und Bretting zu der Figur des engagierten Denkens, mit der – wenn meine Lektüre an dieser Stelle zutreffend sein sollte – die als Überset-

zungskonflikte markierten gesellschaftlichen Spannungslagen eingedenk der historisch gebundenen (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissensproduktionsprozesse orientierungsgewinnend mitgestaltbar werden. Meine Lektüre stützt sich dabei auf die Ausführungen der Autoren zur critique engagée: „Die mittels des Begriffs der Übersetzung prinzipiell angelegte Möglichkeit der Artikulation von Differenz und der damit einhergehenden Verhandlung wird nun bei Bhabha paradigmatisch zum erkenntnispolitischen Bezugspunkt des theoretischen Engagements erhoben“ (Engel & Bretting 2021, S. 33). Den durch Übersetzung eröffneten Horizont verstehen Engel und Bretting danach als Räume oder Orte der Übersetzung, in denen Artikulationen überhaupt erst möglich werden: „Diese Räume können als Zwischenzonen der Kritik und der Subversion begriffen werden und – im Sinne der Abwendung von Dogmatischem – Orte der Übersetzung darstellen“ (Engel & Bretting 2020, S. 96).

Im Fortgang ihrer Argumentation zeichnet sich ab, dass Engel und Bretting die politische und epistemische Relevanz der Orte der Übersetzung als Zwischenzone, Zwischenraum oder auch Dazwischen betonen. Mit dieser begrifflichen Betonung geht es ihnen darum, einen Artikulationsort zu erwägen, „nicht im Sinne der Affirmation oder der Konsensherstellung, sondern im Interesse einer konfrontativen Wissensbegegnung“ (Engel & Bretting 2020, S. 96). An anderer Stelle beziehen Engel und Bretting die Untersuchungen von Thomas Alkemeyer, Nikolaus Buschmann und Jędrzej Sulmowski ein, um die Bedeutung der Orte der Übersetzung als Zwischenräume herauszustellen: „Mit der ‚Schaffung eines Zwischen-Raumes‘ (Alke-

meyer, Buschmann & Sulmowski 2019, S. 3) plädieren die Autor*innen für eine ethnographische Forschungspraxis, die ‚die Praktiken des Forschens und die erforschten Praktiken so miteinander ins Gespräch bringt, dass zwischen ihnen ein geteilter öffentlicher Raum entsteht‘ (Alkemeyer et al. 2019, S. 2)“ (Engel & Bretting 2020, S. 97). Die Offenlegung und Aufhebung einer Invisibilisierung der jeweiligen Praktiken sind die Voraussetzung für die Entstehung eines geteilten öffentlichen Raumes. Damit rezipieren Engel und Bretting eine Hinsicht auf Wissensproduktion, die sie als Maxime für erwachsenbildungswissenschaftliche Wissens- und Erkenntnisproduktion respezifizieren. Von zentraler Bedeutung erweist sich an dieser Stelle, dass in der Zwischenzone der „Geltungscharakter anderer Wissensproduktionen“ (Engel & Bretting 2020, S. 103) berücksichtigt wird. Es geht nicht darum, einen Konsens in dem Zwischenraum zu erzwingen, der einer Seite einen Vorrang einräumt oder einer vorab bestimmten Teleologie folgt. Vielmehr wird eine „normativ-kritische Verpflichtung auf den Dissens und die Verhandlung“ (Engel & Bretting 2020, S. 103) eingefordert.

2. Zum Abstand im Zwischen (F. Jullien)

Die Zuwendung zum Zwischen avanciert zu einer zunehmend wichtiger werdenden erziehungswissenschaftlichen Kategorie für pädagogische Problematisierungsbewegungen (Schäfer 2013; Thompson & Schenk 2017). Die Konzentration auf das Zwischen, auf Zwischenbereiche bzw. auf Zwischenwel-

ten verspricht Einblicke und Einsichten zu gewinnen, die die erziehungswissenschaftliche und auch die erwachsenenbildungswissenschaftliche Wissensproduktion zu bereichern vermag (Schäffter im Druck; Ebner von Eschenbach 2021), weshalb der vorgelegte Beitrag von Engel und Bretting auch als ein Ausweis für die zunehmende Relevanz des Zwischen zu verstehen wäre. Auch wenn das Zwischen bei Engel und Bretting in Rede steht sowie in unterschiedlichen Komposita wie Zwischenzone oder Dazwischen Ausdruck findet, so erfolgt eine Thematisierung eher *en passant*. Dass das Zwischen häufig invisibilisiert ist, es gewissermaßen zum charakteristischen Grundzug des Zwischen gehört, unbemerkt zu bleiben, bekräftigt der französische Kulturphilosoph und Sinologe François Jullien. Jullien entwickelt seine Figur des Zwischen vor dem Hintergrund der Erkundung der chinesischen Philosophie (Jullien 2015) und bettet sie im Horizont kulturphilosophischer Überlegungen zur Begegnung differenter Kulturen ein, insbesondere in der Thematisierung, wie Wege zur Alterität im Zeitalter der Globalisierung eröffnet werden können (Jullien 2014, 2018). Das Zwischen, so betont es Jullien an vielen Stellen, entzieht sich einer einfachen Fixierung, weil es durch einen Seinsmangel gekennzeichnet ist: „Das *Zwischen* ‚ist‘ nicht“ (Jullien 2018, S. 41; Hervorh. i. O.). Von einer dingontologischen Perspektive lässt sich das Zwischen daher nicht ergründen. Um sich auf das Zwischen einlassen zu können, wäre also einer deontologisierenden Perspektive zu folgen (Jullien 2014, S. 50–52), die sich vehement gegen naiv-realistische Weltauffassungen und gegen das „Phantasma der Identität“

(Jullien 2018, S. 96) positioniert. Auch wenn das Zwischen nicht ist, sollte daraus nicht geschlussfolgert werden, dass es „unwirksam“ (Jullien 2018, S. 41) sei und keine Effekte hätte. Im Gegenteil: Die Produktivität des Zwischen entspringt gerade der Möglichkeit, nicht vorab gegeben zu sein, sondern sich in einem Prozess der ‚Aus-Einandersetzung‘ zu formieren.

Ebenso wie Engel und Bretting hebt Jullien hervor, dass sich im Zwischen „das Denken von Neuem [vollzieht]“ (Jullien 2018, S. 91) und in ihm fruchtbar für Übersetzungskonflikte gemacht werden kann. Diese Fruchtbarkeit ist nicht voraussetzungslos, sondern muss nach Jullien eine Bedingung erfüllen, die er mit der Einführung des Abstands charakterisiert. Abstand meint dabei keine topographische Figur, sondern vielmehr handelt es sich um eine topologische Figur, die Beziehungsweisen in den Mittelpunkt stellt (Ebner von Eschenbach 2017). Mit der Figur des Abstands führt Jullien eine Überlegung an, um differenztheoretisches Denken zu nuancieren. Ausgehend von seinen kultur- und alteritätstheoretischen Untersuchungen schlägt er vor, einen identitätsbezogenen Differenzbegriff zu überdenken und anstelle dessen auf die Kategorie des Abstands umzustellen, wenn es sich um die Begegnung differenter Entitäten handelt. Er lehnt damit differenztheoretische Ansätze keinesfalls pauschal ab – er verfolgt selbst auch einen –, sondern versucht mit Abstand eine Hinsicht anzubieten, die über Differenzen hervorgebrachte „identitätsbezogene Unterschiede“ (Jullien 2018, S. 81) problematisiert. Diese von Jullien kritisierte Differenzvorstellung neigt dazu, Unterschiede zu artikulieren, die bereits an die Identität,

von der sie sich abheben, rückgebunden bleiben (Jullien 2014, S. 28). Dadurch affirmiert sie Identität und muss sie zwangsläufig voraus- und damit zugleich festsetzen, um sich überhaupt abgrenzen zu können: „Nun ist das Schicksal der *Differenz* an die Identität gebunden, und das gleich in zwei Richtungen: einerseits sozusagen stromaufwärts im Hinblick auf ihre Herleitung, da sie ja eine gemeinsame Gattung, eine mit anderen geteilte Identität voraussetzt, innerhalb deren sie durch eine Besonderheit gekennzeichnet ist. Andererseits aber auch stromabwärts im Hinblick auf ihre Absicht und auf ihr Ziel, trägt sie doch dazu bei, eine Identität zu bestimmen, indem sie ihr Wesen und ihre Definition fixiert. Insofern ist die Differenz identifizierend“ (Jullien 2018, S. 42; Hervorh. i. O.). Ein derartiges Verständnis von einer einfachen, identitätsbezogenen und identifizierenden Differenz „trennt eine Art von anderen Arten und stellt über Vergleiche fest, was ihre Besonderheit ausmacht. Sie setzt eine übergeordnete Gattung voraus, innerhalb welcher die Differenz sich zeigt, und bestimmt so die Identität“ (Jullien 2018, S. 38). Mit dieser einfachen Differenz wird dann keine Dynamik geschaffen, weil die Differenz „die beide[n] Terme auf die jeweilige Seite, in die je eigene Isolierung zurückfallen“ (Jullien 2018, S. 77) lässt.

Entgegen identitätsbezogener Differenzvorstellungen plädiert Jullien daher für eine Umstellung von Differenz auf Abstand: „Abstand meint eine Distanz, die sich auftut, die Getrenntes einander gegenüberstellt, die ein *Zwischen* zum Vorschein bringt, welches die einmal getrennten Terme in Spannung versetzt und sie dazu nötigt, sich gegenseitig zu betrachten“ (Jullien 2018, S. 75; Her-

vorh. i. O.). Die Einführung des Abstands anstelle der einfachen Differenz verlässt die identifizierende Perspektive. Abstand bringt keine „Identität zum Vorschein, sondern das, was ich als ‚Fruchtbarkeit‘ oder, anders ausgedrückt, als *Ressource* bezeichnen würde. Indem er sich öffnet, lässt der Abstand ein anderes Mögliches entstehen. Es erlaubt uns, Ressourcen zu entdecken, die wir bislang noch nicht in Betracht gezogen, ja nicht einmal vermutet haben“ (Jullien 2018, S. 43; Hervorh. i. O.). Weil der Abstand die im Zwischen getrennten Pole nicht von vornherein über eine identitätsbezogene Trennung festgesetzt hat, sondern vielmehr die getrennten Pole „weiterhin im Blickfeld“ (Jullien 2018, S. 39) behält, erweist sich der Abstand für Jullien nicht als eine Denkfigur der „Identifikation, sondern der Exploration“ (Jullien 2018, S. 37), über die offen gehalten wird, welche Entwicklungsmöglichkeiten sich zu aktualisieren vermögen (Schäfer 2013). Den explorativen Charakter des Abstands gegenüber der identifizierenden Differenz verdeutlicht Jullien an folgendem Beispiel, welches ich zur Veranschaulichung heranziehe: „[W]enn ich diesen Stuhl von jenem Tisch unterscheide, betrachte ich beide von vornherein als einer allgemeineren Einheit (den Möbeln) zugehörig, und der Blickpunkt wird stets nur ein kategorischer sein. Wenn ich jedoch, und sei es bloß in Gedanken, einen Abstand zwischen Tisch und Stuhl erzeuge, dann stellt sich diese Frage mit einem Mal nicht mehr, die Perspektive wandelt sich radikal, ist nun operativ und faktisch“ (Jullien 2014, S. 32–33). In dieser Hinsicht schreibt Jullien dem Abstand ein Entdeckungs- und Kontingenzzpotential zu.

Julliens vehementer Einsatz, einerseits dem Zwischen das Wort zu reden, ihm Aufmerksamkeit zu verschaffen und als Unbemerkttes bemerkbar zu machen, andererseits mit der Einführung des Abstands einer eingrenzenden Differenz, die Pluralität und Vielfalt nicht hinreichend Geltung verschaffen mag, entgegenzuwirken, lädt durchaus zum Disput darüber ein, ob sein Vorschlag nicht eine romantisierende Überhöhung eines Abstands im Zwischen darstellt, die gesellschaftliche Übersetzungskonflikte und Problemlagen unterschätzt. Eine diesbezügliche Diskussion wäre reizvoll, soll aber hier nicht weiterverfolgt werden. Naheliegender ist zunächst, weiterhin der Figur des Abstands zu folgen und ihre Produktivität für Übersetzungskonflikte zu erwägen. Insbesondere die durch den Abstand aufgenommene Befreiungsbewegung aus einem identitätslogischen Horizont, in dem die an Identität gehaftete Differenz das Identifikations- und Repräsentationsproblem nicht in den Griff zu bekommen vermag (Wimmer & Schäfer 1999), erschließt neue Hinsichten. Julliens Verdienst liegt daher darin, Unterscheidungsprozessen, die einen Referenzrahmen ‚außerhalb‘ oder ‚extern‘ anspielen, eine Absage zu erteilen und ihren identitätslogischen Unterbau freizulegen. Zudem eröffnet seine Umstellung von einer identitätsbezogenen Differenz auf einen auf Gegenseitigkeit bezogenen Abstand, der eine radikale deontologisierende und relationale Modellierung voraussetzt, eine vielversprechende theorie-strategische Option für die Thematisierung der Begegnung differenter Entitäten. In dieser Hinsicht bietet der Abstand nicht nur semantisch eine Alternative an, sondern eröffnet zugleich onto-epistemologische Frage- und Pro-

blemstellungen (Ebner von Eschenbach 2019, S. 116–122).

3. Engagiertes Denken als Abweichung

Die Fruchtbarkeit und Produktivität des Abstands gründet sich auf der Erkenntnis, dass Abstand keine Figur der Einordnung und der Integration auszuformulieren anstrebt, sondern die Figur des Abstands zeichnet sich vielmehr durch Dynamik und Unstetigkeit aus. Abstand ist eine Denkfigur der „Störung und Unordnung“ (Jullien 2014, S. 31), die noch offene Wege zur Alterität anzubahnen vermag, deren Entwicklungsverlauf unbestimmt ist. Dabei setzt der Abstand eine öffnende Distanzierungsbewegung im Zwischen, die es einzuhalten gilt und die nicht, wie bei der identitätsbezogenen Differenz, einen gemeinsamen Horizont übergreifend voraussetzt und in ihm aufgehoben werden soll. „In dem durch ihn eröffneten Zwischen – einem aktiven, erfinderischen Zwischen – verbindet sich mit dem Abstand eine Aufgabe, da er die einmal voneinander gelösten Terme auch weiterhin miteinander verbindet und da diese trotz der Brüche, die sich aufgetan haben, nicht aufhören, einander infrage zu stellen“ (Jullien 2018, S. 43). Über das Abstand-Halten, das sich gegen die Aufhebung und Verschmelzung der Terme wendet, wird somit ein Offenhalten für unbestimmte Zukünfte als bedeutsam markiert (Wimmer 2003). Es ist diese ethische Dimension, in der die Alterität zu ihrem Eigenrecht zu gelangen vermag, auch wenn das Eigene dabei prekär wird, die den Abstand auszeichnet und bildungstheoretisch interessant

macht. Im Gegensatz zum identitätsbezogenen Unterschied „bleibt beim Abstand [...] die aufgetauchte Distanz [...]. Sie [die Terme, M. E. v. E.] sind auch weiterhin füreinander offen, versetzen sich wechselseitig in Spannung und müssen sich unaufhörlich in dieser Gegenüberstellung erfassen“ (Jullien 2018, S. 39). In diesem Sinne verbindet sich mit dem Abstand auch kein „Zurechtrücken, sondern ein *Verrücken*“ (Jullien 2018, S. 37; Hervorh. i. O.). Der Abstand fixiert nicht, er klassifiziert nicht und stellt eine Dynamik nicht still, sondern prozessiert unaufhörlich, er verbreitet im besten Sinne Unruhe, schafft Voraussetzungen für noch nicht vorweggenommene, sondern emergierende Neu-, Um- und Anknüpfungsprozesse (Jullien 2018, S. 51), deren Entwicklungsverlauf durch eine Offenheit und Unbestimmtheit gekennzeichnet ist, die nicht durch eine übergeordnete Instanz sortiert und kontrolliert wird.

Jullien weist darauf hin, dass der Abstand im Französischen in der Wendung *faire un écart* benutzt wird, was so viel bedeutet wie ‚entgleisen‘, ‚sich einen Ausrutscher leisten‘ bzw. auch ‚abweichen‘ (*Justqu'ou va l'écart? Wie groß ist die Abweichung?*) (Jullien 2018, S. 37). In dieser Bedeutung wird der Abstand als Abweichung bzw. Abzweigung von einer etablierten Norm aufgefasst und „widerspricht [...] dem Erwarteten, Vorhergesehenen, Konventionellen“ (Jullien 2018, S. 37). Mit der ausgestateten Abweichungsdynamik erweist sich der Abstand nunmehr als eine Infragestellung und Kontingenzsetzung von allzu Bekanntem und Selbstverständlichem und lässt dadurch „etwas“ zutage treten, das dem Denken zunächst entgangen ist“ (Jullien 2018, S. 43). Sofern den Ausführungen Julliens zugestimmt

werden kann, bedeutet der Einbezug eines Abstands im Zwischen die Möglichkeit, dass „wir selbst denken, innerhalb welcher Setzungen wir ‚zweifeln‘“ (Jullien 2015, S. 7). Der Blick auf das eigene Denken und Wissen und die damit verbundene Diskussion der „politischen Schuldigkeit gegenwärtiger erwachsenenbildungswissenschaftlicher Wissensproduktion“ (Engel & Bretting 2020, S. 89) lassen sich in der Figur des Abstands bündeln und auf die von Engel und Bretting konzeptualisierten Orte der Übersetzung übertragen. Dort situierte konfrontative Wissensbegegnungen zu ermöglichen, bedeutet für eine erwachsenenbildungspädagogische Perspektive, Zwischenwelten zu konzeptualisieren, die in der Lage sind, kontingente Entwicklungsverläufe emergieren zu lassen, um dem empirisch Möglichen zur Aktualisierung zu verhelfen. Der Fokus liegt beim eingehaltenen Abstand im Zwischen auf der hervorgebrachten Spannung und ihrem Vermögen, gegenwärtige Bezugnahmen zu befördern (Ebner von Eschenbach im Druck).

Am Beispiel von Gedenkstättenarbeit führen Engel und Bretting ihre Argumentation aus: Gedenkstätten sind für sie pädagogische Orte, die als ein „Feld der Geltungskämpfe“ (Engel & Bretting 2020, S. 100) hervortreten, die nicht nur in temporaler Perspektive die Anwesenheit abwesender Vergangenheiten thematisch werden lassen (Landwehr 2020, S. 101), sondern für Engel und Bretting stellen sich Gedenkstätten vielmehr als „Übersetzungsräume [...], in denen organisationale und institutionelle Wissensgeltungen und -ansprüche hervorgebracht, verhandelt und vermittelt werden“ (Engel & Bretting 2020, S. 100), dar. Das Gestell derartiger Überset-

zungsraumarrangements entsteht nicht von allein, sondern muss unter der Berücksichtigung der Geltungsansprüche unterschiedlichen Wissens eröffnet und organisiert werden. Von Engel und Bretting wird daher betont, dass eine „erwachsenenbildungswissenschaftliche Organisationsforschung, die sich als gesellschaftspolitisch engagiertes Denken begrift, [...] sich diesem Übersetzungsraum nicht außerhalb [sieht], sondern Teil des hier nur angedeuteten Ringens um Erinnerungskultur [wird]“ (Engel & Bretting 2020, S. 103). Die Relevanz des engagierten Denkens zeigt sich für Engel und Bretting dann, „wenn in Verbindung der Praxis der Forschenden mit den untersuchten Praktiken ein Spot erzeugt wird, indem wissenschaftliche Erkenntnis als Argumente sichtbar gemacht und in der Repräsentation der Praktiken selbige umgedeutet oder unterlaufen werden“ (Engel & Bretting 2020, S. 103). Dieser Verschränkungsprozess, den die Autoren auch als „Komplizierung“ (Engel & Bretting 2021, S. 40) markieren, scheint mir nicht weit weg zu sein von einem engagierten Denken als Abweichung, in dem die Figur des Abstands seine produktive Rolle zugeeignet bekommt.

Der Eintrag des Abstands als konstitutives Element im Übersetzungsraum sorgt dafür, keinen geradlinigen flüssig verlaufenden Prozess zustande kommen zu lassen. Vielmehr ermöglicht der Abstand ein stotterndes Vorkommen, ein Entgleisen und Abweichen, um „den Geltungscharakter anderer Wissensproduktionen“ (Engel & Bretting 2020, S. 103) zu würdigen und nicht in bereits Bekanntes einzumünden. Für die Erwachsenenbildung ist diese Ausrichtung von Gewicht, weil eine

konfrontative Wissensbegegnung dadurch explizit auf die Heterogenität von Wissensformen und ihren damit verbundenen differenten Geltungsansprüchen verweist, die abseits der Dominanz einer rationalistischen Erkenntnisform zur Artikulation zu verhelfen wäre, was Engel und Bretting an ihrem ‚Bunker-Beispiel‘ veranschaulichen. Damit wird ein Weg zu einer Diskussion der Ästhetisierung des Zwischen anschlussfähig (Mersch 2015). Mit der Figur des engagierten Denkens als Eintrag eines auf Abweichung zielenden Abstands ließe sich über Engel und Bretting daher ein Weg zum Zwischen bahnen, der die Anerkennung differenter Artikulationsformen ermöglicht und zwar über Begegnung.

Literatur

- Ciupke, P., Gierke, W., Hof, C., Jelich, F.-J., Seitter, Wo., Tietgens, H. & Zeuner, C. (2002). *Memorandum zur historischen Erwachsenenbildungsforschung*. Verfügbar unter https://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2002/ciupke02_01.pdf [Zugriffsdatum: 27.05.2021].
- Daston, L. & Galison, P. (2007). *Objektivität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ebner von Eschenbach, M. (2017). Im Grenzbereich des Räumlichen. Vorüberlegungen zu einer topologischen Perspektive in der erwachsenenpädagogischen Raumforschung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 40 (1), 91–118.
- Ebner von Eschenbach, M. (2019). *Relational Reframe. Einsatz einer relationalen Perspektive auf Migration in der Erwachsenenbildungsforschung*. Weilerswist: Velbrück.

- Ebner von Eschenbach, M. (2021). ‚Zwischenwelten‘ der Erwachsenenbildung. Relationales Denken als Navigationsmittel in kontingenten Zeiten. *Magazin erwachsenenbildung.at. Ausgabe 42*.
- Ebner von Eschenbach, M. (im Druck). Gegenwändige Anverwandlung. Bildungsphilosophischer Einsatz einer relationalen Denkfigur. In M. Ebner von Eschenbach & O. Schäffter (Hrsg.), *Denken in wechselseitiger Beziehung. Das Spectaculum relationaler Ansätze in der Erziehungswissenschaft*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Engel, N. & Bretting, J. (2020). Engagiertes Denken. Zum gesellschaftspolitischen Engagement der Erwachsenenbildungswissenschaft. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 3 (2), 87–107.
- Engel, N. (2019). Übersetzungskonflikte. Zu einer kritisch-kulturwissenschaftlichen Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65 (5), 730–747.
- Jullien, F. (2014). *Der Weg zum Anderen. Alterität im Zeitalter der Globalisierung*. Wien: Passagen.
- Jullien, F. (2015). *Denkzugänge. Mögliche Wege des Geistes*. Berlin: Matthes & Seitz.
- Jullien, F. (2018). *Es gibt keine kulturelle Identität. Wir verteidigen die Ressourcen einer Kultur*. Berlin: Suhrkamp.
- Landwehr, A. (2020). *Diesseits der Geschichte. Für eine andere Historiographie*. Göttingen: Wallstein.
- Mersch, D. (2015). *Epistemologien des Ästhetischen*. Zürich: Diaphanes.
- Schäfer, A. (2013). Umstrittene Kategorien und problematisierende Empirie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59 (4), 536–550.
- Schäffter, O. (im Druck). Denkfiguren des »Zwischen«. Epistemologische Objekte einer transdisziplinären Forschung zur Erwachsenenbildung. In M. Ebner von Eschenbach & O. Schäffter (Hrsg.), *Denken in wechselseitiger Beziehung. Das Spectaculum relationaler Ansätze in der Erziehungswissenschaft*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Thompson, C. & Schenk, S. (Hrsg.) (2017). *Zwischenwelten der Pädagogik*. Paderborn: Schöningh.
- Wimmer, M. & Schäfer, A. (1999). Einleitung: Zu einigen Implikationen der Krise des Repräsentationsgedankens. In A. Schäfer & M. Wimmer (Hrsg.), *Identifikation und Repräsentation* (S. 9–26). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wimmer, M. (2003). Machbarkeitsphantasien und Zukunftsvorstellungen in der Pädagogik. In A. Schäfer & M. Wimmer (Hrsg.), *Machbarkeitsphantasien* (S. 185–203). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Malte Ebner von Eschenbach, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Arbeitsbereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Forschungsschwerpunkte: Geschichte der empirischen Erwachsenenbildungsforschung (historisch-epistemologisch), Migrationsforschung in der Erwachsenenbildung, Relationale Theorieentwicklung, Politische Erwachsenenbildung

✉ malte.ebner-von-eschenbach@
paedagogik.uni-halle.de

(Erwachsenen-)Bildung in Zeiten rechtsgerichteter Metapolitik – Für eine Re-Politisierung der Erziehungswissenschaft und Erwachsenenbildungswissenschaft

Severin

Zusammenfassung

Sales Rödel

Der Beitrag skizziert Theorien und Strategien einer sog. Metapolitik, wie sie aktuell von Akteur*innen der Neuen Rechten propagiert und verfolgt werden. Im Kontext solcher metapolitischen Strategien werden dann jüngere Bemühungen rechter Akteur*innen skizziert, im Feld der (Erwachsenen-)Bildung bestimmte Begriffe im Diskurs zu positionieren und politisch begründete Denkfiguren pädagogisch auszulegen. So wird ausgewiesen, wie über die Gegenstände und die zugehörigen Thematisierungsformen Anknüpfungspunkte für rechte Deutungsangebote und politische Instrumentalisierungen entstehen können. Die Erwachsenenbildung sieht sich so der Gefahr einer Metapolitisierung ausgesetzt, die sich von bisherigen Politisierungen (etwa im Zuge des Paradigmas des Lebenslangen Lernens) des Feldes unterscheidet und auch die Erwachsenenbildungswissenschaft vor neue Herausforderungen stellt. Herkömmliche erwachsenenpädagogische Formen der Kritik und der diskursiven Aufarbeitung politischer Vereinnahmungen wirken in einem metapolitischen Diskursfeld nur noch begrenzt. Um dieses Problem zu adressieren werden abschließend in einem Diskussionsangebot einige erkenntnispolitische Einsätze aus der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und der politischen Theorie aufgerufen, um zu prüfen, ob und wie diese im Feld der Erwachsenenbildung(-swissenschaft) produktiv werden können und so einer Metapolitisierung des Feldes der Erwachsenenbildung kritisch entgegengetreten werden kann.

Metapolitik · Hegemonie · Neue Rechte · Öffentlichkeit · Entpolitisierung · Kritik · Erwachsenenbildung · Allgemeine Erziehungswissenschaft · Erkenntnispolitik · Disziplinpolitik

(Erwachsenen-)Bildung in Zeiten rechtsgerichteter Metapolitik – Für eine Re- Politisierung der Erziehungs- wissenschaft und Erwachse- nenbildungswissenschaft

Severin Sales Rödel

Zur Einführung: Folgenreiche Verschiebungen

Rechtes Denken ist (wieder) salonfähig und führt in Extremfällen sogar zu tödlichen Gewalttaten. Die Ereignisse der Jahre 2019 und 2020¹ haben deutlich werden lassen, was seit längerem in Öffentlichkeit und Wissenschaft diskutiert, in Plenarsälen sichtbar und im Alltag spürbar war. Selbst konservative Politiker*innen sehen sich inzwischen gezwungen, die „Gefährdungslage durch Rechtsextremismus, Antisemitismus und Rassismus [...] in Deutschland“ (Seehofer, Süddeutsche Zeitung, 21.02.2020 (von Bullion 2020)) offen zu adressieren. Dabei wird meist das Phänomen des *Rechtspopulismus* für ein Erstarken rechtsextremer Tendenzen verantwortlich gemacht, wobei Populismus in diesem Zusammenhang zuerst eine bestimmte Vorstellung von der Ordnung der politischen Sphäre und den dort stattfindenden Meinungsbildungsprozessen bezeichnet (Mudde & Rovira Kaltwasser 2017, S. 6), die nicht notwendigerweise in einem kausalen Verhältnis zu bestimmten po-

litischen oder handlungspraktischen Folgen stehen muss. Populismus ist in diesem Sinne noch inhaltsleer, er ist eine „dünne Ideologie“ (Mudde & Rovira Kaltwasser 2017, S. 19). Dort aber, wo populistische Sprache und Agitation zu einer „schamlosen Normalisierung“ (Wodak 2018, S. 324) von bisher als zu radikal, rassistisch oder antisemitisch markierten Positionen führen, findet eine Diskursverschiebung statt, die auch „Repertoires und ideelle Ressourcen, [...] Interpretationsmuster [und] Problemwahrnehmungen“ sowie politische Zielsetzungen bereitstellt (Séville 2019, S. 5) und so den Rahmen des Sag- und Machbaren verschiebt.

Rechtspopulist*innen und sog. Rechtsintellektuelle sprechen in diesem Zusammenhang auch von der Anwendung *metapolitischer Strategien*,² mittels derer einerseits Anhänger*innen und Wähler*innen mobilisiert werden sollen (kritisch: Müller 2017, S. 58), andererseits ein weitreichendes Umdenken in der Gesellschaft herbeigeführt werden soll. Metapolitik bedeutet hier, dass einerseits die Fiktion eines Volks angerufen wird, das bereits *vor* dem politischen System (das heißt, dem nach Staatsbürger*innen, Parteien und Parlamenten differenzierten Repräsentations- und Willensbildungssystem moderner westlicher Demokratien) existiere und das einen kohärenten, uniformen ‚Volkswillen‘ in sich trage, den es nur abzulesen und umzusetzen gelte (Müller 2017, S. 58). Metapolitik ist

1 Zum Zeitpunkt der Abfassung dieses Artikels sind damit v. a. die Morde von Kassel, Halle/Saale und Hanau und die Drohungen durch rechtsradikale Netzwerke innerhalb der hessischen Polizei gemeint.

2 Der Begriff *Metapolitik* ist bislang größtenteils ein ‚Kampfbegriff‘ der Neuen Rechten, was die Verwendung in einer wissenschaftlichen Publikation nicht unproblematisch macht. Im Folgenden soll er als Analysekategorie verstanden werden, um aktuelle Entwicklungen des Diskurses um Bildung und Politik besser zu verstehen.

also das Metaphysische, Unvergängliche der eigentlichen politischen Handlungen und Geschehnisse, das ‚Naturgesetz der Politik‘ (Bosteels 2010). Geht man von solch einem vor- oder überpolitischen Raum aus, der das ‚eigentliche‘ politische Geschehen strukturiert oder gar determiniert, so liegt nahe, diesen Raum selbst zu einem politischen Aktionsfeld zu machen. Rechtspopulist*innen und sog. Rechtsintellektuelle schließen also an die Theorie der Metapolitik direkt eine Handlungsstrategie der Metapolitik an, die versucht, den Raum des Politischen³ und den sich darin artikulierenden Willen eines ‚eigentlichen‘ Volkes aktiv zu gestalten: Durch die Etablierung *hegemonialer Figuren und Erzählungen* (Laclau & Mouffe 2012) – wie etwa die des ‚großen Bevölkerungsaustauschs‘ oder der ‚68er-links-grün-versifften Verschwörung‘ – sollen politische Räume

kulturell und diskursiv vorgeprägt und so Deutungshoheiten und Dispositionen für öffentliche Meinungsbildung, soziale Umgangsformen und reale politische Entscheidungen geschaffen werden. Diese Diskursstrategie, die ursprünglich in der *Nouvelle Droite*⁴ der 1980er Jahre entstand (de Benoist 1985) und sich – ohne Berührungängste – einiger Versatzstücke der Kultur- und Politiktheorie Antonio Gramscis (Gramsci 2012)⁵ bedient, ist inzwischen auch in Deutschland weit verbreitet⁶ und stellt Politiker*innen, (demokratische) Aktivist*innen, Politikwissenschaftler*innen und – wie hier zu zeigen sein wird – auch die Erwachsenenbildungswissenschaft und allgemeiner die pädagogischen Reflexionswissenschaften vor neue Herausforderungen. Denn eine Auseinandersetzung mit metapolitischen Mechanismen und Entwicklungen setzt ein gewisses Maß an Affirmation

3 In der politischen Theorie und Philosophie ist der Grundbegriff der Politik bzw. des Politischen sehr umstritten und normativ aufgeladen. Ich werde im Folgenden in loser Anlehnung an Chantal Mouffes Differenzierung von „Politik“ und „dem Politischen“ (Mouffe 2007) ebenfalls von ‚der Politik‘ und vom ‚Raum‘ oder der ‚Sphäre des Politischen‘ sprechen. Mit ‚der Politik‘ ist „die Gesamtheit der Verfahrensweisen und Institutionen“ gemeint, durch die eine Ordnung geschaffen wird (Mouffe 2007, S. 16), während mit ‚dem Raum des Politischen‘ „die Dimension des Antagonismus“ und die „Konflikthaftigkeit“, die „für menschliche Gesellschaften konstitutiv“ ist, gemeint ist (Mouffe 2007, S. 16). Damit ist der Raum des Politischen weiter gefasst als das, was wir gemeinhin als ‚die Politik‘ bezeichnen (Regierungen, Parteien, Parlamente und Wahlen) – er umfasst mediale Diskurse, Teilöffentlichkeiten wie etwa soziale Netzwerke, aber auch Bild- und Symbolwelten und konkrete menschliche Begegnungen. Dieser Raum des Politischen entspricht in Mouffes antagonistischer Politiktheorie nicht mehr klassischen Konzepten von Öffentlichkeit, da er nicht durch liberale, rationale Diskursformen gekennzeichnet ist, sondern durch Kämpfe um Diskursmacht und Deutungshoheit (Mouffe 2007, S. 16).

4 Hier ist als Referenz die französische Strömung der *Neuen Rechten* angegeben, vgl. zu einem Überblick für den deutschsprachigen Kontext Klaus-Peter Hufer (2018a).

5 Gramsci (1891–1937) war Marxist und wurde von den italienischen Faschisten jahrelang in Haft gehalten, an deren Folgen er schließlich starb.

6 Die *Identitäre Bewegung* steckt den Raum des Metapolitischen wie folgt ab: „[A]lles, was uns kommunikativ und meinungsbildend in der Öffentlichkeit entgegentritt: Medien und Presse, Schulen und Universitäten, Kultureinrichtungen, Kirchen, Gewerkschaften, soziale und wirtschaftliche Netzwerke, Agenturen, Verlage, Unternehmen, Stiftungen und Internet-Plattformen“ (Identitäre Bewegung 2020, im Anschluss an von Waldstein 2015). In diesen Bereichen gelte es, kulturelle Hegemonie zu erringen, „das eigentliche Fundament jeder echten politischen Herrschaft“, die „wichtiger als die parlamentarische Mehrheit als solche ist“ (Identitäre Bewegung 2020, im Anschluss an von Waldstein 2015).

eben jener Mechanismen voraus. Allein diese Affirmation wird gemäß einer Theorie der metapolitischen Hegemonie als Erfolg derer gewertet, die sich einer metapolitischen Politikstrategie rühmen: Wenn z. B. von linker Seite eine metapolitische Strategie der Neuen Rechten als Bedrohung wahrgenommen, benannt und analysiert wird, bedeutet dies, dass sie damit schon in Teilen wirksam ist – ungeachtet dessen, wie viel Macht rechte Parteien und Interessensgruppen tatsächlich besitzen. Die Gefahr solcher diskursiven Verstärkungseffekte erscheint allerdings als kleineres Übel, angesichts einer faktisch zu beobachtenden Verschiebung bestimmter Diskurse um Migration, Sexualität, Religion, Kriminalität und Ordnung bzw. Sicherheit (Séville 2019), die unter bürgerlichen Vorzeichen als „Verrohung“⁴⁷ betitelt wird und diskurstheoretisch als Verschiebung der Grenzen des Denk- und Sagbaren (Foucault 2005, S. 501) gefasst werden kann. Diese Entwicklungen stellen – unabhängig von der ungelösten Frage, ob sie nun Effekt einer gezielten Strategie rechter Metapolitik sind oder nicht – einen drängenden Anlass dar, sich als offene Gesellschaft und als Wissenschaft damit auseinanderzusetzen.

1. (Erwachsenen-)Bildung und Metapolitik?

Im Kontext solcher metapolitischen Strategien müssen auch jüngere Bemühungen rechter Akteur*innen gesehen werden, im Feld der (Erwachsenen-)Bildung bestimmte Begriffe im Diskurs zu positionieren und politisch

begründete Denkfiguren pädagogisch auszuliegen. Im Folgenden soll diese These plausibilisiert und ausgewiesen werden, wie gerade im Feld der Bildung über die je spezifischen Gegenstände und die zugehörigen Thematisierungsformen Anknüpfungspunkte für rechte Deutungsangebote und politische Instrumentalisierungen entstehen können (1). Die Erwachsenenbildung sieht sich so der Gefahr einer Metapolitisierung ausgesetzt, die sich von bisherigen Politisierungen des Feldes unterscheidet und auch die Erwachsenenbildungswissenschaft vor neue Herausforderungen stellt (2). Herkömmliche erwachsenenpädagogische Formen der Kritik und der diskursiven Aufarbeitung politischer Vereinnahmungen wirken in einem metapolitischen Diskursfeld nur noch begrenzt (3). Abschließend werden in einem Diskussionsangebot einige erkenntnispolitische Einsätze aus der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und der Politischen Theorie aufgerufen, um zu prüfen, ob und wie diese im Feld der Erwachsenenbildung(-swissenschaft) produktiv werden können, um einer Metapolitisierung des Feldes der Erwachsenenbildung kritisch entgegenzutreten (4).

Am Beginn soll aber ein kurzer Überblick über einige, noch eher tentative Studien stehen, die sich den Effekten rechtspopulistischer Diskurse auf das Feld der Erwachsenenbildung und der Bildung im weiteren Sinne widmen. Von Seiten der Erwachsenenbildungswissenschaft geraten dabei v. a. bildungspraktische Themen in den Fokus, so etwa Präventions- und Fortbildungsansätzen für die berufliche Weiterbildung, in

⁷ Rede des Bundesinnenministers Horst Seehofer im Bundestag, 05.03.2020.

denen Lehrende und in der Erwachsenenbildung Tätige auf die Konfrontation mit rechtem Gedankengut in Veranstaltungen der Erwachsenenbildung vorbereitet werden (Weckel 2019). Für das Feld der außerschulischen (Erwachsenen-)Bildung und der Sozialen Arbeit liegt eine knappe Aufarbeitung zu den spezifischen Sprachspielen vor, in denen rechts-nationale Publikationsorgane und Internetportale Fragen der Sozial- und Bildungspolitik thematisieren, „ohne dass die sie grundierenden rechtspopulistischen Argumentationsfiguren sogleich deutlich zu erkennen sind“ (Thole 2020, S. 108).

In der Allgemeinen Erziehungswissenschaft finden sich ebenfalls erste Analysen zu metapolitischen Strategien der Neuen Rechten im Feld der Bildung. So untersucht Sabine Andresen (2018) rechte Narrative über pädagogische Praxen und Verhältnisse und attestiert, dass auf diese Themenfelder besonders häufig zurückgegriffen werde, um rechtspopulistisch zu mobilisieren (Andresen 2018, S. 785). Dabei werden die ‚sensiblen‘ Themen Kindheit und Familie völkisch aufgeladen und es wird suggeriert, rechte Politiker*innen und Aktivist*innen kümmern sich um die Belange von „deutschen Müttern bei Elternabenden in einer ethnisch diversen Schule, von arbeitslosen Vätern im Jobcenter, von deutschen Kindern auf einem schmutzigen Spielplatz“ (Andresen 2018, S. 785) – was gleichzeitig Abgrenzung gegen alles ‚Fremde‘ und die subtile Werbung für eine rigidere soziale Ordnung beinhaltet. Ähnliches findet sich bei Meike S. Baader, die sog. „Kollektivsymbole“ analysiert, die von Rechten genutzt werden, um bestimmte „Nostalgien“ – z. B. die Idee der „heterosexuelle[n] weiße[n],

christliche[n] Familie mit ihrer geschlechterdifferierenden Arbeitsteilung“ und die Idee des „unschuldigen, reinen Kindes“ – diskursiv zu aktivieren (Baader 2020, S. 147). Diese Kollektivsymbole und die dadurch aufgerufenen nostalgischen Topoi funktionieren laut Baader v. a. über die Adressierung einer emotionalen Ebene, weshalb in der politischen Bildung „nicht nur Fragen von Institutionen und Gewaltenteilung“ verhandelt werden müssten, sondern verstärkt auch der Zusammenhang von Emotionen und Politik (Baader 2020, S. 149). In einer bisher nicht veröffentlichten Studie (Rödel 2020) wird zudem ein rechter Erziehungsratgeber (Sommerfeld-Lethen 2019) in den Blick genommen, der über die Ausrufung einer Krise des Nationalbewusstseins, der Disziplin, Religiosität sowie Sexualität und der Verortung dieser Themen in rechtem Denken einen auf die Behebung dieser Krise zugeschnittenen Dekalog völkisch-autoritärer Erziehung propagiert. Der Stellenwert eines solch ‚halbwissenschaftlichen‘ Beitrages zum Diskurs um Erziehung und Bildung ist nicht zu unterschätzen, da er einen vergleichsweise großen Adressat*innenkreis erreicht und über Emotionalisierung und Skandalisierung rechte Inhalte kommuniziert (Rödel 2020, S. 16). Es sind nun genau diese Narrative, Symbole, Emotionen, Nostalgien und Sprachspiele, die (rechts-)radikale Inhalte verklausulieren, aber auch die Ratgeber sowie konkreten Praxen, Angebote und Begegnungen in didaktischen Settings, die darauf deuten, dass das Feld der (Erwachsenen-)Bildung zu einem Resonanzraum rechter Ideologie geworden ist. Über die genannten ‚weichen‘ Diskursfaktoren – im Gegensatz zu ‚harten‘ Faktoren wie Argu-

menten, Fakten, klaren Positionen und den üblichen Wegen politischer Willensbildung – wird versucht, in der Öffentlichkeit die Wahrnehmung auf bestimmte Problemlagen zu lenken und für diese jeweils gleich Deutungen und Lösungen aus dem rechten Spektrum zu liefern.

Mit solchen Strategien der Metapolitik gelingt es rechten Akteur*innen aktuell vergleichsweise gut, über den Umweg öffentlicher Diskurse und digitaler Meinungsbildungsprozesse Einfluss auf ‚die‘ Politik (im Sinne der repräsentativen parlamentarischen Demokratie) zu nehmen.⁸ Damit erlangen rechte Akteur*innen mit antidemokratischer und z. T. menschenfeindlicher Agenda zunehmend Einfluss – wenn auch auf äußerst diffuse Weise. Diese Entwicklung erstreckt sich auf den gesamtgesellschaftlichen Bereich, im Feld der Bildung stellen rechte, metapolitische Interventionen ein relatives Novum dar. Gerade darum fordern sie die Einzeldisziplinen der Erziehungswissenschaft heraus, im Sinne einer Re-Politisierung Position zu beziehen, Gegenstrategien zu entwickeln und sich aktiv in den Diskurs einzubringen.

2. Politisierung ...

Im Zusammenhang der genannten Entwicklungen innerhalb des Feldes der Erwachsenenbildung kann also von einer neuartigen

Form der Politisierung des Feldes der Bildung gesprochen werden – von einer *Metapolitisierung*. Diese unterscheidet sich von bisherigen, als Politisierung bezeichneten und seit den frühen 2000er Jahren breit kritisierten Entwicklungen im Feld der Erwachsenenbildung (und Erwachsenenbildungswissenschaft) in erheblichem Maße.

Bislang wurden unter *Politisierung* v. a. Entwicklungen im Kontext einer neoliberalen Ausdeutung des *Lebenslangen Lernens* (Faulstich & Zeuner 2015) verstanden, die sich (auch) durch „kurzfristige politische Eingriffe“ (Faulstich & Zeuner 2015, S. 25) in die Rahmenbedingungen erwachsenpädagogischer Praxis auszeichnen; ebenso eine weitreichende *Ökonomisierung* (Höhne 2012) der Erwachsenenbildung sowie die aus beidem sich ergebende *Pädagogisierung* (Höhne 2004). Auf Ebene der Reflexionswissenschaften bedeutet Politisierung analog dazu auch eine – implizite oder explizite – Ausrichtung erziehungswissenschaftlicher Forschungen an Zielen der Politik (z. T. wiederum vermittelt über die Bedürfnisse der Praxis, die den politischen Eingriffen direkter unterworfen ist), eine Entwicklung die im Kontext *Neuer Steuerung* (Karcher 2015) zu verorten ist. Dazu gehörten und gehören im Bereich der Erwachsenenbildung z. B. die Ausrichtung ganzer Forschungszweige an Leitlinien des Lebenslangen Lernens und Kompetenzrastern (dazu kritisch Nuissl,

⁸ Detailliert aufgearbeitet wurden metapolitisch beeinflusste Diskursverschiebungen von Renate Jäger und Regina Wamper, die den Diskurs um die sog. Flüchtlingskrise analysieren und dabei aufzeigen, wie durch mediale und öffentliche Diskurse letztlich politische Entscheidungen beeinflusst werden können (Stichwort: ‚Obergrenze‘, ebenso die geänderte Richtlinie zur Nennung von Straftätern des deutschen Presserats, vgl. Jäger & Wamper 2017). Eine frühe Studie zu den politischen Effekten des Diskurses der Neuen Rechten findet sich bei Hanna-Ruth Metzger (2004).

Schiersmann & Siebert 2002), im Bereich schulischer Bildung etwa die politischen Reaktionen auf den ‚PISA-Schock‘, die zur Etablierung ganzer Forschungsinstitute führten (so etwa des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) oder anderer Landesinstitute zur Qualitätsentwicklung im Schulwesen).

Die Verstrickung von erwachsenenpädagogischer Praxis, ihrer wissenschaftlichen Reflexion und politischen Prozessen ist dabei wechselseitig und kaum umgänglich, profitiert doch die Erwachsenenbildungswissenschaft auch davon, dass sie Reflexionswissen für eine politisch erwünschte erwachsenenpädagogische Praxis bereitstellt (Klingovsky 2019, S. 14). Es ist daher kaum verwunderlich, „dass die Konjunkturen der Erziehungswissenschaft maßgeblich von bildungspolitischen Bedarfslagen und Erwartungen geprägt sind“ (Bellmann 2015, S. 46).

Die o. g. Metapolitisierung des Feldes der (Erwachsenen-)Bildung ist nun als neue Form der Politisierung wie folgt zu charakterisieren: Einerseits ist sie nicht mehr nur Nebenprodukt eines marktorientierten Politikstils oder spätmoderner Subjektivierungsprozesse, sondern gezieltes, antidemokratisches Programm. Sie erfolgt nicht beiläufig, sondern geht mit aggressiver Abwertung des jeweiligen bildungstheoretischen und -praktischen Status quo einher (Baader 2020). Andererseits ordnet sich über die Metapolitisierung des Feldes der Bildung auch das Verhältnis von (Erwachsenen-)Bildung (als Praxis), dem öffentlichen Diskurs, der je spezifischen Reflexionswissenschaften (hier: Erwachsenenbildungswissenschaft) und der Bildungspolitik neu. Folgt man einer Theo-

rie der hegemonialen Einflussnahme und des metapolitischen Shifts, so ist es nun nicht mehr ‚die Politik‘, die direkt oder – im Falle der Erwachsenen- und Weiterbildung als Feld mit „mittlerer Systematisierung“ (Faulstich 1993) – mittelbar eingreift und gestaltet. Vielmehr findet in öffentlichen oder halb-öffentlichen Räumen ein Diskurs über das Feld selbst, über zentrale Begriffe, Konzepte und Praktiken statt, in dem versucht wird, Tendenzen zu etablieren, die die eigentliche Politik in der Hinsicht ‚überflüssig‘ machen, dass sie politische Entscheidungen in einem Fenster der Möglichkeiten determinieren und damit vorwegnehmen oder zumindest in bestimmte Bahnen lenken.

Fasst man diese Entwicklungen nun nicht nur als pädagogisch-praktisches Problem (rechte Bildungsangebote) oder als politisch-diskursives Phänomen (Ausweitung politisch motivierter Diskurse), sondern explizit als Problem einer Wissenschaft von der Erwachsenenbildung, einer Erziehungswissenschaft und einer erkenntnispolitischen Verortung der Disziplin(en), so stellt sich die Frage nach dem Modus und dem Grad, in dem die Erwachsenenbildungswissenschaft politisch wirksam werden kann. Dies bedeutet letztlich auch, die Frage nach einer adäquaten Form der (aktiven) Politisierung der Erwachsenenbildungswissenschaft zu stellen – im Sinne einer Wahrnehmung ihrer öffentlichen Kritik- und Expertinnenfunktion einerseits, andererseits einer klaren politischen Positionierung vor dem Hintergrund eines disziplinären Selbstverständnisses, das auch sozial integrierende Aufgaben miteinschließt (Tippelt & von Hippel 2018).

3. ... Entpolitisierung ...

Allerdings scheinen solche Bestrebungen aktuell eher rar und, wenn existent, dann nicht auf die Strategien der Metapolitik zugeschnitten. Christine Zeuner stellt eine „Entpolitisierung“ der Erwachsenenbildungswissenschaft fest, die sich in einer „teilweise willige[n], teilweise vielleicht auch widerwillige[n] Anpassung an diese Anforderung [der Ökonomisierung]“ zeigt, statt als politisierte Erwachsenenbildungswissenschaft „Handlungsalternativen zu formulieren, die ihrer Tradition entsprechen“ (Zeuner 2018, S. 29). Auch Ulla Klingovsky attestiert eine Abnahme der „Auseinandersetzung um die gesellschaftlichen Zwecke von Erwachsenenbildung bzw. dem Weiterbildungssystem (inkl. Forschung)“ – bei einer gleichzeitigen Politisierung des Feldes (Klingovsky 2018, S. 52). Wenn Politisierung (auch) bedeutet, dass „Interessen überhaupt wieder als solche und damit als politische sichtbar“ gemacht werden (Holzer 2019, S. 23), dann stellt Daniela Holzer fest, dass eine entpolitisierte Haltung und die „Nichtwahrnehmung von dahinterstehenden Interessen“ ebenfalls politisch ist – Erwachsenenbildung bringt auch in der Entpolitisierung Herrschaftsmechanismen und -interessen mit hervor (Holzer 2019, S. 23).

Es lässt sich also für das Feld der Erwachsenenbildung(-wissenschaft) festhalten, was Johannes Bellmann (2015) in breiterer Perspektive für das Verhältnis der Erziehungswissenschaften zur Politik attestiert. So nähmen weite Teile der Erziehungswissenschaften eine entpolitisierte Haltung ein, da sie ihre „strukturelle[...] Kopplung mit der Bildungs-

politik[...] nur unzureichend reflektieren oder gar selbst zum Gegenstand der Forschung machen“ (Bellmann 2015, S. 46). Prämissen, Kontexte und Nebenfolgen werden nicht hinterfragt und die „Funktionszusammenhänge ihrer Evidenzproduktion nur unzureichend durchschaut“ (Bellmann 2015, S. 47). Zuspitzen lässt sich die Diagnose von Bellmann insofern noch, als in einem durch metapolitische Einflüsse geprägten Raum des Politischen die Koppelung zwischen Wissenschaft und politischen Interessenträgern keine strukturelle mehr ist, sondern eine rein diskursive. Wissenschaft und Bildung als Teilbereiche der Gesellschaft sind hier nicht direkt von politischen Entscheidungen abhängig – z. B. in Form von Finanzierung oder politisch legitimer Institutionalisierung –, sondern dienen rechten Strategien der Metapolitik als diskursives Referenzrepertoire, mit dem eigene Erzählungen geschaffen werden. Eine solche Vereinnahmung lässt sich gut am bereits genannten Buch von Caroline Sommerfeld-Lethen aufzeigen, die erziehungswissenschaftliche Theorien in entstellter Form rezipiert, um damit ihre These des Autoritätsdefizits in der Schule und Gesamtgesellschaft zu stärken (kritisch: Rödel 2020). Für den Bereich der empirischen Bildungsforschung haben Lukas Otterspeer und Christoph Haker aufgezeigt, wie Rechtspopulist*innen die Ergebnisse der IGLU-Studie so ausdeuten, dass das schlechte Abschneiden „linker Verblödungspolitik und muslimischen Migranten“ (YouTube-Kommentar, zit. n. Otterspeer & Haker 2019, S. 781) angelastet wird. Eine solche Instrumentalisierung von bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Versatzstücken kann dann ohne den Umweg über wissenschaftliche Reflexion und

Kommunikation wesentlich direkter und effektiver auf Meinungsbilder und potentielle politische Entscheidungen wirken.

Die Entpolitisierung der Erziehungswissenschaft, die hier zuerst pauschal diagnostiziert wird, trifft in dieser Extremform wohl eher auf empirisch-quantitative Zweige der Erziehungswissenschaft und deren Objektivitätsanspruch zu (kritisch: Bellmann 2015; Otterspeer & Haker 2019).⁹ Mitnichten stellt sich die Erwachsenenbildungswissenschaft als unpolitisch dar, hier gab und gibt es (ebenso wie in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft) Ansätze, die die Verstrickung der Disziplin(en) in gesellschaftliche Entwicklungen im Allgemeinen und die Herausforderung pädagogischer Theoriebildung und Praxis durch rechte und neurechte Tendenzen im Speziellen kritisieren. Dazu gehört etwa die *kritische Erziehungswissenschaft* im Anschluss an Heinz-Joachim Heydorn (Euler 2015; Heydorn 1995), die *kritische Erwachsenenbildung* (zum Überblick: Pongratz 2005) oder die Ansätze von Klaus Ahlheim und Klaus-Peter Hufer (Ahlheim 2018; Hufer 2018b), die der *politischen Erwachsenenbildung* zuzuordnen sind. Folgt man der oben ausgeführten These eines metapolitischen Shifts und dessen Auswüchsen im Feld der Erwachsenenbildung, so stellt sich die Frage, inwiefern sich diese Einsätze zur kritischen Positionierung einer engagierten Erwachsenenbildungswissenschaft im metapolitischen Feld eignen.

Für die explizit anti-rechten und anti-extremistischen Ansätze von Ahlheim und Hufer

gilt z. B., dass sie letztlich von mündigen Bürger*innen ausgehen, die – durch Programme, Workshops und Trainings in Pluralismus, Liberalismus und Diskursfähigkeit geschult – die ‚richtigen‘ politischen Meinungsbildungsprozesse durchlaufen und dann auch die entsprechenden Parteien wählen oder sich anderweitig am politischen Willensbildungsprozess beteiligen. Politische Bildung solle „durch die Vermittlung politischen (Zusammenhang-)Wissens eine als bedrohlich und unüberschaubar erlebte Wirklichkeit analysier[en] [...] und damit ideologiekritisch Wirklichkeitsverklärungen und -verfälschungen entgegenarbeite[n]“ (Ahlheim 2018, S. 622, in Bezug auf die politische Erwachsenenbildung). Für Hufer ist politische Erwachsenenbildung ebenfalls mit klassischen Begriffen der Aufklärung und Emanzipation verbunden (Hufer 2018b, S. 17), sie stellt die „Systemfrage“ nach den Macht- und Herrschaftsverhältnissen (Hufer 2016, S. 110). Bildung ist für ihn immer „befreiend und widerpenstig“ (Hufer 2016, S. 109) – damit wird sie v. a. zum Kritikinstrument gegen diejenigen, „die Bildung organisieren, administrativ verwalten und finanzieren“ (Hufer 2016, S. 109). Mit Heydorn sieht er so die politische Erwachsenenbildung als eine „Antithese“ zu Herrschaft und Institution bzw. Institutionalisierung von Bildung (Hufer 2016, S. 109). Auch Pongratz schließt direkt an ein Kritikverständnis der *Kritischen Theorie* an, wenn er das Gesamtkonzept einer *Dialektik der Aufklärung* gegen Entwicklungen einer neo-

⁹ Otterspeer und Haker sehen die Schuld für die Verwendung von Ergebnissen der IGLU-Studie durch Neurechte auch in der Entpolitisierung bzw. der *Politikvergessenheit* der empirischen Bildungsforschung (Otterspeer & Haker 2019, S. 782).

liberalen Politisierung der Praxis und Theorie der Erwachsenenbildung in Stellung bringt (Pongratz 2003). ‚Gelungene‘ Erwachsenenbildung wirkt hier automatisch als Kritik: „Inmitten der gesellschaftlichen Widersprüche entfaltet sie stets aufs Neue eine subversive Kraft, die den gesellschaftlichen Horizont aufreißt“ (Pongratz 2003, S. 158). Dazu setzt Pongratz’ Einsatz v. a. auf „Spontaneität und Widerstandsfähigkeit, Reflexivität und Empfindsamkeit“ mündiger Bürger*innen (Pongratz 2003, S. 158). In aktuelleren Ansätzen wird diese traditionell-kritische Haltung durch *machtanalytische Einsätze* ergänzt; der Fokus bleibt aber der gleiche – eine neoliberale Marktlogik und das Dispositiv des Lebenslangen Lernens regieren und subjektivieren die Individuen in sanftem Zwang (Klingovsky 2009, 2017).

Gemeinsam haben die genannten Einsätze, dass sie meist auf ein Verständnis von Kritik bauen, das nach der Ausrufung der *Postmoderne* und der ‚Entlarvung‘ der Kritik als selbst kritikunfähig (Latour 2007) kaum noch haltbar ist.¹⁰ Noch die fundierteste Kritik läuft dort ins Leere, wo im *Widerstreit* (Lyotard 1989) verschiedener Werte- und Diskursordnungen kein gemeinsamer Rahmen des Kritisierens mehr besteht. So wird mit klassischen Ansätzen der Kritik nicht zu dekonstruieren sein, was aus erwachsenenpädagogischer Perspektive an rechten Positionen zum Thema Bildung haltlos scheinen muss. Rationalität, Diskursfähigkeit und politische Mündigkeit als Referenzpunkte

(erwachsenen-)pädagogischer Kritik laufen als Einsätze dort zwangsweise ins Leere, wo sie von Rechtspopulist*innen nicht als gemeinsamer Rahmen anerkannt werden (Bünger 2017, S. 35) bzw. wo von Rechtspopulist*innen im Sinne eines *Pluralismus unter umgekehrten Vorzeichen* eine andere, eigene Rationalität bedient und mit Legitimitätsansprüchen versehen wird. Neben der genannten Krise der Kritik wird darüber hinaus deutlich, dass das Verständnis von Öffentlichkeit, Diskurs und Meinungsbildung, das den genannten Ansätzen (Ahlheim, Huffer, Pongratz) zu Grunde liegt, ebenso prekär geworden ist. Ein Begriff der Öffentlichkeit, wie er z. B. von Arendt (1993) oder Habermas (1990) konzipiert wird, scheint nicht mehr zeitgemäß. Vor dem Hintergrund der Krise der Repräsentation (Rancière 2002) und der Abkehr von Annahmen eines rationalen Diskurses zur politischen Meinungsbildung kann kaum noch von einer Öffentlichkeit als Raum der Aushandlung unter mündigen Mitgliedern einer Zivilgesellschaft, die sich im rationalen Disput und Diskurs um die möglichst gute Einrichtung der *res publica* bemühen (Arendt 1993; Habermas 1990), ausgegangen werden. So ist längst unklar, wer eigentlich unter welchen Bedingungen Zugang zum Diskurs bekommt, wie sich also Öffentlichkeiten konstituieren und in welchem Verhältnis diese Öffentlichkeiten zu den letztlich getroffenen politischen Entscheidungen stehen (Schäfer 2019). Auch die Art des Diskurses hat sich gewandelt: Es

¹⁰ Bruno Latour (2007) hat aufgewiesen, dass sich Kritik entweder auf Voraussetzungen berufen muss, die in der Postmoderne nicht mehr als allgemeingültig vorausgesetzt werden können, oder sich selbst gegen Kritik immunisieren muss.

zählt in einem Raum politischer Antagonismen (Mouffe 2007) und metapolitischer Diskursstrategien nicht das rationale und bessere Argument, sondern Emotion, Skandal und Ressentiment (Schäfer 2019). Für wissenschaftliche Argumente und Expertisen scheint in einem solchen Diskurs kein Platz zu sein; falls sie rezipiert werden, dann aus dem Kontext gerissen, verkürzt oder gar verfälscht (Otterspeer & Haker 2019). Metapolitische Diskursstrategien widersprechen jeder Kommunikationsgewohnheit der Wissenschaft, da sie statt auf Nachvollziehbarkeit auf Glauben basieren und keinen Raum für Auseinandersetzungen, Selbstkritik oder eine „Beobachterperspektive zweiter Ordnung“ kennen (Schäfer 2019, S. 239, 240). Zuletzt zeigt sich auch die genannte *gouvernementale Perspektive* (z. B. Klingovsky 2017) als begrenzt tragfähig. Zwar stellt sie mit der Annahme, dass letztlich kein Einsatzpunkt der Kritik, kein ‚Außen‘ der Macht mehr angenommen werden kann, eine zeitgemäßere Fassung des Problems des aufgeklärten, mündigen Subjekts dar und kann auch die Machtförmigkeit der Diskurse besser in den Blick nehmen. Daraus erwächst aber umgekehrt die Gefahr, Potentiale der Veränderung und Kritik doch wieder ausschließlich beim Subjekt zu verorten, sozusagen als „Kunst“ der Subjekte, „nicht dermaßen regiert zu werden“ (Foucault 1992, S. 12). Das Subjekt müsste so auf der Mikroebene und in regionalen Macht- und Hegemoniestrukturen einerseits „Weiterbildungswiderstand“ (Holzer 2017) üben, andererseits bleibt es aber gemäß der Subjektivierungstheorie in seiner Autonomie gleichsam beschränkt. Diese Fallstricke werden problematisiert (Klingovsky 2018,

S. 53), aber sie können kaum aufgelöst und produktiv zu einer Kritik (meta-)politischer Schieflagen führen, zumal sie aus einer identitäts- und subjektpolitischen Engführung nur sehr schwer wieder in eine größere, sozialtheoretische Perspektive politischer Kritik zu überführen sind (Butler 2016).

4. ... und Re-Politisierung

Soweit scheint die Diagnose recht düster. Fragt man nach Strategien einer gezielten Re-Politisierung der Erwachsenenbildungswissenschaft, um den Entwicklungen eines metapolitischen Übergriffs auf Felder der Erwachsenenbildung die Stirn zu bieten, zeigt sich: Weder verfügt sie aktuell über das argumentative Grundgerüst – einen allgemeingültigen Rahmen der Kritik –, noch über die richtige Sprache – eine Kommunikationsform, die metapolitischen Strategien adäquat und öffentlichkeitswirksam begegnet. Die Fragen nach solchen Strategien und Einsätzen sind nicht nur diejenigen nach einer konkreten Lösung für ein aktuelles Problem, sie reichen über eine strategische Positionierung und eine Parteinahme für oder gegen bestimmte Tendenzen innerhalb des (vor-)politischen Spektrums hinaus. Die genannten Herausforderungen bieten die Chance für die Erwachsenenbildungswissenschaft und die Erziehungswissenschaft im Allgemeinen, sich selbst als gesellschaftliche Akteurin zu begreifen und damit gezielt Gesellschaft zu gestalten. Der Weg zu einem solchen geänderten Selbstbild und einer daraus erwachsenden neuen gesellschaftlichen (Handlungs-)Position führt, wie ich im Folgenden anregen möchte, über eine

erkenntnispolitische und öffentlichkeitstheoretische Neudimensionierung, eine Re-Formulierung kritischer Einsätze und nicht zuletzt eine grundlagentheoretische Reflexion der „einheimischen“ Begriffe (Herbart 1922, S. 133). Ansatzpunkte zu einer solchen Neudimensionierung und Re-Politisierung finde ich in einigen Kerngedanken der politischen Theorie und der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, die in ihrer „Öffentlichkeits- und Verständigungsfunktion“ auch versucht, Haltung und Verhältnis der Erziehungswissenschaft als Ganze zu ihrem „Außen“ zu reflektieren (Ricken 2010, S. 24). Daher ist im Folgenden zuerst von Anregungen für *die Erziehungswissenschaft* die Rede, die dann im Anschluss konkretisiert und in einen produktiven Dialog mit den spezifischen Voraussetzungen erwachsenpädagogischer Praxis und Theoriebildung zu bringen sind:

Vor dem Hintergrund des metapolitischen Shifts müsste das Verhältnis einer Wissenschaft der Erwachsenenbildung zum Raum des Politischen und der Öffentlichkeit neu justiert und geöffnet werden, d. h. dass die Entgrenzung des Politischen, die mit einem metapolitischen Diskurs einhergeht, produktiv aufgenommen wird, um gezielt (wieder) Differenzen in den Diskurs einzuführen. Im Sinne eines *pragmatistischen Konzepts von Öffentlichkeit* (Dewey 1996[1927]) könnten so einzelne Positionen, Interessen und Erfahrungen als politisch wahrgenommen und in einen Dialog gebracht werden. Öffentlichkeit im pragmatistischen Sinne gliedert sich weder durch eine intellekt- und rationalitätsorientierte Zugangsbeschränkung noch durch eine Zuordnung zu politischen Lagern und Stellungen. Vielmehr konstituiert sie sich um

bestimmte Probleme und Handlungskomplexe und den Austausch von Erfahrungen und Interessen über die Grenzen verschiedener Felder oder Systeme menschlicher Praxis hinweg. Die Erziehungswissenschaft nimmt in dieser Öffentlichkeit dann keine beratende Funktion oder ‚therapeutische‘ Bearbeitung von gesellschaftlichen Problemen wahr – z. B. durch die Konzeption einer antirassistischen Pädagogik. Ihrer Rolle im öffentlichen Diskurs gerecht zu werden hieße vielmehr, Strategien der ‚Verarbeitung‘ zu entwickeln, die rechten Versuchen, hegemoniale Erzählungen über Bildung und Erziehung zu etablieren, entgegenwirken. Jenseits der unwirksamen moralischen Verurteilung, des überheblichen Belächelns oder der simplen Attestierung von Unwissenschaftlichkeit müssen Wege gefunden werden, diese Versuche in ihrer Grundstruktur aufzuschlüsseln, ihre Konsequenzen aufzuzeigen und klar zu benennen, wo diese Demokratie und Menschenwürde negieren. Damit ist die Rolle, die die Erziehungswissenschaft hier einnimmt, einerseits durch *erkenntnispolitische Reflexionen* geprägt, sie stellt sich also die Frage, „was denn wie mit welchen Mitteln von wem mit welchem Interesse als Erziehungswirklichkeit ‚konstruiert‘ wird“ (Reichenbach, Ricken & Koller 2009, S. 7). Andererseits muss sie – ganz im Sinne eines *neuen Positivismustreits* (Münch 2012) – auch ihre Rolle in der Öffentlichkeit reflektierten und kommunizieren und aufzeigen, wo wissenschaftliche Erkenntnisbildung ihre Neutralität aufgibt und auch aufgeben muss, um im pragmatistischen Sinne konkrete Probleme einer Gesellschaft zu adressieren. Eine solche Form der Analyse und der darauf folgenden Kommunikation liefe nun selbst

wieder Gefahr, in den o. g. Modus der Aufklärung durch Kritik zurückzufallen. Hier müsste die Erziehungswissenschaft auf neue *immanente Formen der Kritik* (Jaeggi 2014; Latour 2007) zurückgreifen, die nicht von einem moralisierend-autoritären Standpunkt sprechen, sondern versuchen, Widersprüche und Krisen rechter Positionen aus den Normen der Akteur*innen selbst heraus zu kritisieren und damit auch konkrete Praktiken zu adressieren und zu transformieren. Im Anschluss daran müsste die Kommunikation dieser kritischen Analysen in undogmatischer, nachvollziehbarer und der Pluralität und Agonalität spätmoderner Werteordnungen entsprechender Weise betrieben werden. Einen Ansatzpunkt bieten hier auch Konzepte der *Gegenerzählung* (Schuff & Seel 2016), mit denen metapolitischen Einsätzen sozusagen ‚auf Augenhöhe‘ begegnet werden kann und „toxische Narrative“ (Baldauf 2017) konfrontiert und ersetzt werden können. Für den (erwachsenen-)bildungspraktischen Bereich finden sich eben zu jener „Begegnung auf Augenhöhe“ (Bremer & Trumann 2019, S. 286) schon Ansätze, mit denen Bildungsarbeitende nicht in Frontstellung gehen und aus „moralischer Überlegenheit“ argumentieren (Bremer & Trumann 2019, S. 286, in Bezug auf Kohlstruck 2011, S. 309), sondern an die Wurzel des Problems gehen und Probleme der politischen Repräsentation adressieren. Eine solche Re-Politisierung (im Sinne einer neuen Form der Gestaltung von Öffentlichkeit und der Neujustierung kritischer Einsät-

ze sowie deren Kommunikation)¹¹ kann nur gelingen, wenn Grundbegriffe und -konzepte der jeweiligen Disziplinen auf ihre *Politizität* hin befragt werden (Bünger 2013). Dass mit pädagogischen Grundbegriffen oftmals auch ein „subjektkonstitutives Verhältnis zum Gegebenen“ (Bünger 2013, S. 17) angezeigt ist, bedeutet umgekehrt, dass sich daran jeweils politische Narrative anknüpfen lassen. In einer Auseinandersetzung mit der Politizität pädagogischer Kernbegriffe kann so selbstkritisch gefragt werden, wo und warum es zu einer Umdeutung von pädagogischen Begriffen kommen kann. Begriffe wie Bildung, Erziehung, Lernen, Sozialisation, Mündigkeit, Teilhabe, Wissen, Kultur, Biografie, Generation etc. müssten in ihren anthropologischen, sozialtheoretischen und begriffsgeschichtlichen Grundstrukturen aufgeschlüsselt werden, um z. B. rechten ‚Erziehungstheorien‘ (z. B. Sommerfeld-Lethen 2019) entgegengesetzt werden zu können und aufzuzeigen, warum es sich eigentlich um Theorien der Indoktrination handelt – auch wenn sie ein anderes Label tragen.

Was hier aus Perspektive der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und der politischen Theorie vorgeschlagen wird, ist für die Erwachsenenbildungswissenschaft komplexer gelagert: Wo die Allgemeine Erziehungswissenschaft eine an Reflexionstheorien orientierte Arbeit an Grundbegriffen ist, die nicht auf einen speziellen Gegenstandsbereich zielt (Thompson 2020) und daher in ihrer Relevanz für die Praxis (und letztlich auch in der

¹¹ Ansätze hierzu finden sich z. B. im Projekt „The dark side of adult education“ um Daniela Holzer. Hier stehen allerdings dezidiert anti-rechte Impulse (noch) nicht im Mittelpunkt (vgl. <http://kritische-eb.at/wordpress/the-dark-side-of-adult-education/#close>).

Legitimität ihrer theoretischen Einsätze) beschränkt bleiben muss (Bellmann 2011), ist die Erwachsenenbildungswissenschaft per se in verschiedene praktisch-politische Zusammenhänge eingebettet (Holzer 2019) und muss zwischen programmatischen Ansätzen und deren kritisch-analytischer Bearbeitung (Wittpoth 2013) vermitteln. Ebenso fordert die Rückbindung an konkrete Handlungsbereiche (sozial-)kritische Positionierungen, die auch praktisch nicht folgenlos bleiben (können) (Holzer 2019).

An diesen spezifischen Anforderungen der Erwachsenenbildung(-swissenschaft) müssten sich die hier vorgeschlagenen Einsätze der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und der politischen Theorie messen, woraus umgekehrt produktive Irritationen für eine Theoriebildung in Bezug auf Erwachsenenbildung und Rechtspopulismus erwachsen könnten. Der hier eingebrachte Vorschlag ist in dieser Hinsicht nicht mehr als ein Auftakt und ein Diskussionsangebot zur Verhandlung einer komplexen gesellschaftlichen und pädagogischen Problemlage. Die drei vorgestellten Einsatzpunkte (die erkenntnispolitische und öffentlichkeitstheoretische Neudimensionierung, die Re-Formulierung kritischer Einsätze und die grundlagentheoretische Reflexion zentraler Begriffe) sind nicht als umfassende Strategie oder Forschungsprogramm zu verstehen. Vielmehr sind es Reflexionshorizonte für und Ansprüche an wissenschaftliches Arbeiten, das sich auch als politisches versteht. Insofern bedeutet eine Re-Politisierung auch nicht, dass gesamte Zweige der Erwachsenenbildungswissenschaft sich nun dem Problem rechter Metapolitik o. Ä. widmen müssten. Re-Politisierung bedeutet hier, dass sich erwachsenen-

pädagogisches Forschen und Arbeiten seiner Einbettung in einen gesellschaftlichen Kontext, der durch eine (neuartige) Politisierung von Rechts geprägt ist, bewusst wird und dies im Prozess der Erkenntnisgewinnung und -kommunikation mitberücksichtigt.

Zur Frage, wie ‚wirksam‘ eine solche Re-Politisierung der Erwachsenenbildungswissenschaft ist, kann noch keine abschließende Antwort festgehalten werden. In einem dynamischen politischen (und wissenschaftlichen) Feld wird immer neu zu prüfen sein, ob und wie die These(n) der Politisierung des Feldes der Erwachsenenbildung durch rechte Akteur*innen und damit auch die Notwendigkeit einer Re-Politisierung erwachsenpädagogischen Forschens (und Handelns?) noch haltbar sind und wo die Diagnose noch weiter differenziert werden muss. Andererseits ist in disziplinpolitischer und öffentlichkeitstheoretischer Perspektive immer wieder neu zu fragen, wo Synergien und Möglichkeiten einer produktiven Zusammenführung von Perspektiven der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und der Erwachsenenbildungswissenschaft liegen und sich so Möglichkeiten gemeinsamer Positionierungen im Angesicht eines drängenden gesellschaftlichen Problems ergeben.

Literatur

Ahlheim, K. (2018). Rechter Radikalismus als Herausforderung für die Pädagogik. In A. Bernhard, L. Rothermel & M. Rühle (Hrsg.), *Handbuch kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft* (S. 616–627). Weinheim: Beltz.

- Andresen, S. (2018). Rechtspopulistische Narrative über Kindheit, Familie und Erziehung Zwischenergebnisse einer ‚wilden‘ Recherche. *Zeitschrift für Pädagogik*, 64 (6), 769–787.
- Arendt, H. (1993). *Was ist Politik*. München: Piper Verlag.
- Baader, M. (2020). Neue Rechte – „Um-erziehung“, „Genderideologie“ und „Frühsexualisierung“ – Kampfbegriffe in einem neuen Kulturkampf. Erziehungswissenschaftliche Themen im Fokus von Populismus und Neuer Rechter. In U. Binder & J. Oelkers (Hrsg.), *Das Ende der politischen Ordnungsvorstellungen des 20. Jahrhunderts. Erziehungswissenschaftliche Beobachtungen* (S. 129–154). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baldauf, J. (2017). *Toxische Narrative. Monitoring rechts-alternativer Akteure*. Berlin: Amadeu Antonio Stiftung.
- Bellmann, J. (2011). Jenseits von Reflexionstheorie und Sozialtechnologie. Forschungsperspektiven Allgemeiner Erziehungswissenschaft. In J. Bellmann & T. Müller (Hrsg.), *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik* (S. 197–214). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bellmann, J. (2015). Symptome der gleichzeitigen Politisierung und Entpolitisierung der Erziehungswissenschaft im Kontext datengetriebener Steuerung. *Erziehungswissenschaft*, 26 (50), 45–54.
- Benoist, A. de (1985). *Kulturrevolution von rechts: Gramsci und Nouvelle Droite*. Berlin: Sinus-Verlag.
- Bosteels, B. (2010). Metapolitics. In M. Bevir (Hrsg.), *Encyclopedia of political theory* (S. 879–880). London: SAGE.
- Bremer, H. & Trumann, J. (2019). Das Unbehagen im Politischen und dessen Bedeutung für politische Erwachsenenbildung. *Bildung und Erziehung*, 72 (3), 277–292.
- Bullion, C. v. (2020). Seehofer nennt Rechtsextremismus „größte Bedrohung in unserem Land“, *Süddeutsche Zeitung* 21.02.2020. Verfügbar unter: <https://www.sueddeutsche.de/politik/hanau-anschlag-bundespressekonferenz-1.4809324> [25.09.2020].
- Bünger, C. (2013). *Die offene Frage der Mündigkeit. Studien zur Politizität der Bildung*. Paderborn: Schöningh.
- Bünger, C. (2017). Bildungstheorie in „postfaktischen Zeiten“? Perspektiven im Widerstreit von Wahrheit und Politik. In C. Thompson & S. Schenk (Hrsg.), *Zwischenwelten der Pädagogik* (S. 33–48). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Butler, J. (2016). *Anmerkungen zu einer performativen Theorie der Versammlung*. Berlin: Suhrkamp.
- Dewey, J. (1996[1927]). *Die Öffentlichkeit und ihre Probleme*. Bodenheim: Philo Verlag.
- Euler, P. (2015). Mündigkeit: Bildung im Widerspruch. „Mündigkeit“ unter gesellschaftlichen Bedingungen total werdender Kapitalisierung. In A. Gruschka & L. Nabuco Lastória (Hrsg.), *Zur Lage der Bildung. Kritische Diagnosen aus Deutschland und Brasilien* (S. 73–91). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Faulstich, P. & Zeuner, C. (2015). Ökonomisierung und Politisierung des Feldes der Erwachsenenbildung: Die Rolle der Wissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 26 (50), 25–35.

- Faulstich, P. (1993). Mittlere Systematisierung⁴ der Weiterbildung. In A. Meier & U. Rabe-Kleberg (Hrsg.), *Weiterbildung, Lebenslauf, sozialer Wandel* (S. 29–46). Berlin: Luchterhand.
- Foucault, M. (1992). *Was ist Kritik?* Berlin: Merve.
- Foucault, M. (2005). *Dits et écrits. Schriften IV*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gramsci, A. (2012). Die Philosophie Benedetto Croces. In A. Gramsci., *Gefängnishefte IV*, hrsg. Klaus Bochmann und Wolfgang Haug. Hamburg: Argument-Verlag.
- Höhne, T. (2004). Pädagogisierung sozialer Machtverhältnisse. In E. Ribolits & J. Zuber (Hrsg.), *Pädagogisierung* (S. 30–44). Innsbruck: StudienVerlag.
- Höhne, T. (2012). Ökonomisierung von Bildung. In U. Bauer, U. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 797–812). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Habermas, J. (1990). *Strukturwandlung der Öffentlichkeit Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Herbart, J. F. (1922). Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet. In J. F. Herbart, *Herbarts pädagogische Schriften I*. Bad Langensalza: Beltz.
- Heydorn, H.-J. (1995). Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. In H.-J. Heydorn, *Werke III*. Vaduz, Liechtenstein: Topos-Verl.
- Holzer, D. (2017). *Weiterbildungswiderstand. Eine kritische Theorie der Verweigerung*. Bielefeld: Transcript.
- Holzer, D. (2019). Das Politische in der Erwachsenenbildung. In A. Grotlüschen, S. Schmidt-Lauff, S. Schreiber-Barsch & C. Zeuner (Hrsg.), *Das Politische in der Erwachsenenbildung* (S. 17–26). Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Hufer, K.-P. (2018a). *Neue Rechte, altes Denken. Ideologie, Kernbegriffe und Vordenker*. Weinheim: Beltz.
- Hufer, K.-P. (2018b). Politische Erwachsenenbildung/außerschulische Jugendbildung und Politikdidaktik: ein Auftrag, zwei Welten. In K.-P. Hufer, T. Oeftering & J. Oppermann (Hrsg.), *Wo steht die außerschulische politische Jugend- und Erwachsenenbildung?* (S. 14–31). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Hufer, K.-P. (2016). Was hält die Gesellschaft noch zusammen? Politische Bildung in einer entgrenzten Zeit. *Rocznik Andragogiczny – Andragogy Yearbook*, 23, 103–115.
- Identitäre Bewegung (2020). *Metapolitik*. Verfügbar unter: <https://www.identitaerebewegung.de/blog/metapolitik-die-reconquista-geht-weiter> [17.07.2020].
- Jäger, M. & Wamper, R. (Hrsg.) (2017). *Von der Willkommenskultur zur Notstandsstimmung. Der Fluchtdiskurs in deutschen Medien 2015 und 2016*. Duisburg: Duisburger Institut für Sprach- und Sozialforschung. Verfügbar unter: <http://www.diss-duisburg.de/wp-content/uploads/2017/02/DISS-2017-Von-der-Willkommenskultur-zur-Notstandsstimmung.pdf> [21.07.2020].
- Jaeggi, R. (2014). *Kritik von Lebensformen*. Berlin: Suhrkamp.
- Karcher, M. (2015). Automatisch, kybernetisch und ent-demokratisiert. In S. Krause & I. Breinbauer (Hrsg.), *Im Raum der Gründe* (S. 267–281). Würzburg: Königshausen & Neumann.

- Klingovsky, U. (2009). *Schöne Neue Lernkultur. Transformationen der Macht in der Weiterbildung. Eine governamentalitätstheoretische Untersuchung*. Bielefeld: Transcript.
- Klingovsky, U. (2017). erwachsenenbildung macht kritik. *Weiterbildung*, 6, 28–31.
- Klingovsky, U. (2018). Das Politische in der Lerntheorie – ein Kommentar. In A. Grotlückschen, S. Schmidt-Lauff, S. Schreiber-Barsch & C. Zeuner (Hrsg.), *Das Politische in der Erwachsenenbildung* (S. 51–54). Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Klingovsky, U. (2019). Einsätze für eine Genealogie des erwachsenenpädagogischen Blicks. *Debatte*, 2 (1), 5–22.
- Kohlstruck, M. (2011). Bildung gegen „rechts“. In B. Hafenecker (Hrsg.), *Handbuch Außerschulische Jugendbildung* (S. 307–324). Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Laclau, E. & Mouffe, C. (2012). *Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus*. Wien: Passagen-Verlag.
- Latour, B. (2007). *Elend der Kritik. Vom Krieg um Fakten zu Dingen von Belang*. Zürich: Diaphanes.
- Liotard, J.-F. (1989). *Der Widerstreit*. München: Fink.
- Metzger, H.-R. (2004). *Rechtsintellektuelle Offensive. Diskursstrategische Einflüsse auf die politische Kultur der Bundesrepublik Deutschland*. Berlin: LIT-Verlag.
- Mouffe, C. (2007). *Über das Politische. Wider die kosmopolitische Illusion*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mudde, C. & Rovira Kaltwasser, C. (2017). *Populism. A very short introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Müller, J. (2017). *Was ist Populismus? Ein Essay*. Berlin: Suhrkamp.
- Münch, R. (2012). Braucht die Soziologie einen neuen Positivismusstreit? Zum instrumentellen und reflexiven Gebrauch der Soziologie. *Zeitschrift für theoretische Soziologie*, 1 (1), 25–37.
- Nuissl, E., Schiersmann, C. & Siebert, H. (Hrsg.) (2002). *Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele?* Bielefeld: Bertelsmann.
- Otterspeer, L. & Haker, C. (2019). Empirische Bildungsforschung im Wirbel unmittelbarer Rezeption. Ein kritischer Reflexionsanstoß. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65 (5), 769–788.
- Pongratz, L. (2005). Kritische Erwachsenenbildung. Erwachsenenbildung im Horizont zeitgenössischer Gesellschaftskritik. *Report*, 28 (1), 34–40.
- Pongratz, L. (2003). *Zeitgeistsurfer. Beiträge zur Kritik der Erwachsenenbildung*. Weinheim: Beltz.
- Rancière, J. (2002). *Das Unvernehmen. Politik und Philosophie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Reichenbach, R., Ricken, N. & Koller, H.-C. (2011). Vorwort. In R. Reichenbach, N. Nicken & H.-C. Koller (Hrsg.), *Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten*, (S. 7–10). Paderborn: Schöningh.
- Ricken, N. (2010). Allgemeine Pädagogik. In A. Kaiser, D. Schmetz, P. Wachtel, & B. Werner (Hrsg.), *Bildung, Erziehung und Sozialisation. Bildung und Erziehung* (S. 15–42). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rödel, S. (2020). „Wirerziehen!“ – Stimmung, Pädagogik und Politik in einem Erziehungsratgeber der ‚Neuen‘ Rechten. Vortrag an der

- Humboldt-Universität zu Berlin. Verfügbar unter https://www.researchgate.net/publication/340137780_Wir_erziehen_-_Stimmung_Padagogik_und_Politik_in_einem_Erziehungsratgeber_der_neuen_Rechten_Einleitung [21.07.2020].
- Schäfer, A. (2019). Ressentiment als Kritik? Annäherungen an ein problematisches Verhältnis. In R. Mayer & A. Schäfer (Hrsg.), *Populismus – Aufklärung – Demokratie* (S. 221–244). Baden-Baden: Nomos.
- Schuff, J. & Seel, M. (2016). Einleitung: Erzählung, Rechtfertigung, Terror und Krieg im Kino. In J. Schuff & M. Seel (Hrsg.), *Erzählungen und Gegenerzählungen. Terror und Krieg im Kino des 21. Jahrhunderts* (S. 17–47). Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Séville, A. (2019). Vom Sagbaren zum Machbaren? Rechtspopulistische Sprache und Gewalt. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 69 (49/50), 33–38.
- Sommerfeld-Lethen, C. (2019). *Wir erziehen. Zehn Grundsätze*. Schnellroda: Verlag Antaios.
- Thole, W. (2020). Problematische Ablehnungskonstruktionen. Sozialstaat, Gemeinschaft und Erziehung in rechtspopulistischen Sprachspielen und Rhetoriken. *Sozial Extra*, 44 (2), 107–112.
- Thompson, C. (2020). *Allgemeine Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Tippelt, R. & von Hippel, A. (2018). Einleitung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung* (S. 11–21). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- von Waldstein, T. (2015). *Metapolitik. Theorie – Lage – Aktion*. Schnellroda: Verlag Antaios.
- Weckel, E. (2019). Rechtspopulismus, antidemokratische Haltungen und Positionen handlungsorientiert reflektieren – Querschnittsaufgabe und Arbeitsprinzip in der Erwachsenenbildung. In L. Boehnke, M. Thran & J. Wunderwald (Hrsg.), *Rechtspopulismus im Fokus. Theoretische und praktische Herausforderungen für die politische Bildung* (S. 253–272). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wittpoth, J. (2013). *Einführung in die Erwachsenenbildung*. Opladen, Toronto: Budrich.
- Wodak, R. (2018). Vom Rand in die Mitte – „Schamlose Normalisierung“. *Politische Vierteljahresschrift*, 59 (2), 323–335.
- Zeuner, C. (2018). Die verloren gegangene politische Tradition der Erwachsenenbildung. In A. Grotlüschen, S. Schmidt-Lauff, S. Schreiber-Barsch & C. Zeuner (Hrsg.), *Das Politische in der Erwachsenenbildung* (S. 29–31). Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.

Severin Sales Rödel, Dr. phil., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin. Forschungsschwerpunkte: Bildungs- und Lerntheorien, Demokratietheorien, Neue Rechte und Pädagogik, Ethos in der Lehrer*innenbildung, phänomenologische Erziehungswissenschaft, erziehungswissenschaftliche Videographie.

✉ sales.severin.roedel@hu-berlin.de

Zur anhaltenden Suche nach den Aufgaben der Erwachsenenbildungswissenschaft angesichts rechtsgerichteter Metapolitik

Kristin Flugel

Zusammenfassung

In direktem Anschluss an das Diskussionsangebot Severin Sales Rödels bespricht die Replik Gewinne des Zugangs, stellt Nachfragen an die zentrale These der Gefahr der Metapolitisierung der Erwachsenenbildung und nimmt Differenzierungen der Perspektive durch einen Bezug auf die Verfasstheit des quartären Sektors vor, um schließlich Funktion und Aufgabe der allgemeinen Erwachsenenbildung und die (Re-)Politisierung der Erwachsenenbildungswissenschaft vor dem Hintergrund rechtsgerichteter Metapolitik zueinander in Beziehung zu setzen.

Allgemeine Erwachsenenbildung · Metapolitik · Neue Rechte · Politisierung · Quartärer Sektor

Zur anhaltenden Suche nach den Aufgaben der Erwachsenenbildungswissenschaft angesichts rechtsgerichteter Metapolitik

Kristin Flugel

Einleitung: Nachfragen, Weiterdenken und Ergänzen

In seinem Beitrag *(Erwachsenen-)Bildung in Zeiten rechtsgerichteter Metapolitik – Für eine Re-Politisierung der Erziehungswissenschaft und Erwachsenenbildungswissenschaft* begründet Severin Sales Rödel (2020) nachvollziehbar die beunruhigende These, die (Erwachsenen-)Bildung sei der Gefahr einer Metapolitisierung von rechts ausgesetzt, die sich von bisherigen Politisierungen unterscheidet und auch die Erwachsenenbildungswissenschaft vor neue Herausforderungen stelle. Im Folgenden möchte ich Rödel's vielschichtiges Diskussionsangebot aufnehmen, dabei eng an einige seiner Überlegungen anschließen und sie für den quartären Sektor zuspitzen. Ziel ist das Nachfragen an Stellen, die – für mich – noch unklar sind, sowie das Befragen, Weiterdenken und Ergänzen des Zusammenhangs von rechtsgerichteter Metapolitik und Erwachsenenbildung. So werden letztlich weitere Aufgaben diskutiert, die in der Erwachsenenbildungswissenschaft anzugehen sind, und die drei von Rödel zur Diskussion gestellten Einsätze werden angereichert. Zunächst wird dargestellt, welche Aspekte des Beitrags von Rödel ich beachtenswert finde, weil sie dazu beitragen, trans- und innerdisziplinäre Reflexionshorizonte zu eröffnen (1). Anschließend stelle ich zwei Nachfragen

an die zentrale These des Beitrags, die sich auf rechtsgerichtete Metapolitik und ihr Verhältnis zu Erwachsenenbildung beziehen (2). Danach erfolgt eine knappe Beschäftigung mit der Verfasstheit des quartären Sektors sowie holzschnittartig der Beginn einer Relationierung der Funktion und Aufgabe der allgemeinen Erwachsenenbildung mit einer Re-Politisierung der Erwachsenenbildungswissenschaft vor dem Hintergrund der Gefahr einer Metapolitisierung von rechts (3). Die Replik schließt mit einer Unterstützung des Plädoyers für (neue) kritische Einsätze (4).

1. Trans- und innerdisziplinäre Reflexionshorizonte eröffnen

Zunächst soll das Augenmerk auf diejenigen Aspekte des Beitrags von Rödel gelegt werden, die beachtenswert sind, da sie mit einer Komplexitätsanreicherung einhergehen, die Unabgeschlossenheit des bearbeiteten Gegenstandes betonen und der eingeübten ‚Abschottung‘ erziehungswissenschaftlicher Teildisziplinen durch den Versuch der Anbahnung von Transdisziplinarität begegnen (im Sinne der Forderungen vom Redaktionskollektiv 2018, S. 9).

Der gewählte Zugang zeugt in doppelter Weise von Kontingenzbewusstsein: *Zum einen* versteht Rödel seinen Beitrag explizit als „Auftakt [...] und Diskussionsangebot zur Verhandlung einer komplexen gesellschaftlichen und pädagogischen Problemlage“ (Rödel 2020, S. 145), der „Reflexionshorizonte für und Ansprüche an wissenschaftliches Arbeiten, das sich auch als politisches versteht“ (Rödel 2020, S. 145), anbietet, aber keine finalen Lösungen oder

absolute Gewissheiten liefert. Rödels wählt eine als Problem markierte Beobachtung als Ausgangspunkt und nimmt dann mittels seiner Theoriebezüge eine *übergeordnete*, der Erwachsenenbildung in gewisser Weise ‚enthobene‘ Perspektive auf dieselbe ein. Er behauptet nicht „in legitimierender, begründender Manier“ (Wittpoth 2020, S. 14) – wie es beispielsweise Jürgen Wittpoth für viele Anschläge der Erwachsenenbildungswissenschaft an (soziologische) Zeitdiagnosen kritisiert (Wittpoth 2001; 2020) –, Erwachsenenbildung sei für die Lösung des Problems unverzichtbar oder man müsse angesichts von Prozessen gesellschaftlichen Wandels die *inhaltliche* Orientierung von Angeboten der Erwachsenenbildung entsprechend eines als für die gegenwärtige Gesellschaft als charakteristisch behaupteten Merkmals – (wie etwa der Digitalisierung) grundlegend ändern und die Programme der Erwachsenenbildung diesen vermeintlich neuen Herausforderungen umfangreich anpassen. Ein solches Verständnis von Erwachsenenbildung als *Instrument* zur Bearbeitung drängender Probleme und Folgen gesellschaftlichen Wandels wird allerdings durch bildungspolitische Ansprüche und Zuschreibungen ebenso forciert wie durch die Behauptung von Kompetenzen zur Problemlösung im Feld der Erwachsenenbildung selbst. So nimmt selbst die Erwachsenenbildungswissenschaft „ihre Profession und (bildungs-)politische sowie wirtschaftliche Diskurse und Anforderungen [...] disziplin konstitutiv in das Innen“ (Rosenberg 2018, S. 21) auf. Eine systema-

tische Unterscheidung von Disziplin (Erwachsenenbildungswissenschaft) und Profession (Erwachsenenbildungspraxis) findet nur selten statt, vielmehr ist eine Verknüpfung der System-, Professions- und Disziplinebene konstitutiv für das Feld der Erwachsenenbildung, so analysiert Hannah Rosenberg. Erwachsenenbildungswissenschaft verstehe sich als *Handlungswissenschaft*. Zudem orientiere sie sich an feldfremden Logiken und erhoffe sich durch externe Begründungen insbesondere Legitimation und (finanzielle) Anerkennung (Rosenberg 2018, S. 20–22). „Dabei geht die Orientierung an der Bildungspolitik [...] mitunter so weit, dass die Erwachsenenbildungswissenschaft deren Argumentationen ungefiltert in das eigene Diskursrepertoire aufnimmt – ohne diese in nennenswerter Weise zu hinterfragen oder zu prüfen“ (Rosenberg 2018, S. 22). Dies liegt in der Historie der Erwachsenenbildungswissenschaft als Disziplin sowie der seit jeher mitgedachten Eigenschaft von Erwachsenenbildung als Spiegel und Gestalterin gesellschaftlicher Verhältnisse begründet.¹ Dass sodann insbesondere die Erwachsenenbildungswissenschaft im Sinne Rödels die Verflochtenheit ihrer selbst mit der Erwachsenenbildungspraxis, den gesellschaftlichen Verhältnissen, dem Raum des Politischen und der Öffentlichkeit immer wieder neu reflektieren, (kritisch) befragen und auch reproduzieren muss, ist logische Folge und offensichtlich zugleich äußerst herausfordernd. Die Erwachsenenbildungswissenschaft ist keine ‚reine‘ pädagogische

¹ Vgl. dazu auch die Debatten um das fragile Selbstverständnis der Erwachsenenbildungswissenschaft (z. B. Rosenberg 2018; Seiverth 2019) sowie die Auseinandersetzung über die Geschichtsschreibung der Erwachsenenbildungsforschung (z. B. Zeuner 2018) in den ersten Ausgaben dieser Zeitschrift.

Reflexionswissenschaft, sodass in Theoriebildungsprozessen „analysierend-beschreibende und normative Aspekte stets ineinander übergehen, miteinander vermischt werden“ (Wittpoth 2013, S. 37). Zu fragen ist dementsprechend, wie Vergewisserungen über die Umstände, unter denen Erwachsenenbildungspraxis und -wissenschaft stattfinden, sinnvollerweise angestellt werden können (Wittpoth 2020, S. 13). Wie oben bereits angerissen, kritisiert Wittpoth, dass die Tatsache, dass Bemühungen um „eine schlüssige Begründung und Analysen der Realität von Erwachsenenbildung [...] nicht getrennt vonstatten“ (Wittpoth 2013, S. 37) gehen, gewisse (problematisierende) Sichtweisen auf die Erwachsenenbildungspraxis verunmöglicht: Dominiert eine programmatisch-normative Haltung die Erwachsenenbildungswissenschaft, so laufe diese Gefahr, „die Wirklichkeit zu ‚verkennen‘. Man bleibt Teil [...] einer ‚sozialen Welt‘, in [...] der bestimmte [...] Selbstverständlichkeiten fraglos gelten. Die Welt stellt sich den Angehörigen der sozialen Welt Erwachsenenbildung (mit ihren Institutionen, Programmen und Überzeugungen) als eine Welt dar, die der Weiterbildung bedarf. Der einzelne Mensch kommt nur noch als Adressat oder Teilnehmer in den Blick, das Geschehen im Kurs dient ausschließlich der Bildung [...]. Deziidiert theorieorientierte Betrachtungsweisen [...], die sich normativer Aussagen möglichst enthalten, bleiben misstrauisch gegenüber den Selbstbeschreibungen der sozialen Welt Erwachsenenbildung. Sie schließen an Theoriperspektiven unterschiedlichster Art an und thematisieren die Weiterbildungspraxis ‚respektlos“ (Wittpoth 2013, S. 37). So be-

trachtet liefert Rödel eine dezidiert *theorieorientierte* Betrachtungsweise, die außerhalb der Fänge der ‚sozialen Welt Erwachsenenbildung‘ Stellung bezieht, sich aber auch nicht *spezifisch* (genug) auf diese bezieht – darauf wird zurückzukommen sein. Rödel kann dennoch der von ihm selbst dargestellten Entpolitisierung (mindestens) der quantitativ-empirischen Erwachsenenbildungswissenschaft (Rödel 2020, S. 140) einen interessanten, weil theoretisch anspruchsvollen Einsatzpunkt entgegensetzen, der anstrebt, erkenntnispolitische Zugänge aus der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und der politischen Theorie für die Erwachsenenbildungswissenschaft fruchtbar zu machen. Rödel sitzt weder disziplinar eingeübten fraglosen Gewissheiten noch dem Reiz des Ausrufens von einfachen Lösungen für komplexe Probleme auf.

Auf sein Angebot zur Diskussion einer ‚Metapolitisierung‘ einzugehen lohnt sich *zum anderen* gerade aufgrund der für die Argumentation herangezogenen theoretischen Bezüge aus der politischen Theorie und Philosophie (Mouffe, Foucault, Lyotard): Sie sind äußerst ‚sensibel‘ für die Antagonismen und die Konflikthaftigkeit gesellschaftlichen Zusammenlebens und fokussieren geradezu auf Widerstreit, diskursive Kämpfe um Deutungshoheiten und das Bewussthalten unterschiedlicher Perspektiven, also auch auf die Kontingenz symbolischer Ordnungen. So gewinnt Rödel eine Unterscheidung bzw. einen theoretischen ‚Hebel‘, um auch diejenigen Einsätze der Erwachsenenbildungswissenschaft kritisch würdigen zu können, die nicht als unpolitisch gelten können, da sie „die Herausforderung pädagogischer

Theoriebildung und Praxis durch rechte und neurechte Tendenzen [...] *kritisieren*“ (Rödel 2020, S. 140; Hervorh. n. i. O.). Innerhalb des gewählten Theorierahmens kann (und muss!) die Re-Politisierung der Erwachsenenbildungswissenschaft unter neuen Vorzeichen erfolgen, eine bloße Intensivierung bisheriger Bemühungen, (theoretische Konzepte für) die Erwachsenenbildungspraxis zu verbessern, erscheint als ungeeignet, um der Gefahr der Metapolitisierung zu begegnen (Rödel 2020, S. 140–141).

Etwas milder als Rödel möchte ich insbesondere für Beiträge der Erwachsenenbildungswissenschaft zur politischen Erwachsenenbildung formulieren, dass *neben* der von Rödel geforderten breit gefächerten Re-Politisierung der Erwachsenenbildungswissenschaft (s. Abschnitt 4) eine *Weiterarbeit* an konkreten Konzepten oder mindestens Haltungen für eine (ideologie-)kritische politische Erwachsenenbildungspraxis erfolgen sollte. Die meisten Verfechter*innen von Spielarten „einer neuen ‚kritischen politischen Bildung‘ sind sich einig, dass die politische Bildung einen weiten Politikbegriff und einen partizipativen Demokratiebegriff benötigt“ (Pohl 2015), einbezogen werden inzwischen aber auch Einsätze radikaler Demokratietheorie. So entwickelt beispielsweise Malte Ebner von Eschenbach einen postfundamentalen, Kontingenz explizit einbeziehenden und akzeptierenden Ansatz der Reflexion von Unterscheidungen bzw. Kategorisierungen, dessen Ziel es ist, „Pluralität und Vielfalt [auf einer kategorialen Tiefenschicht; K. F.] zu fördern und damit gleichsam einen Gegenentwurf zur Verfügung zu stellen, der die Möglichkeit eröffnet, Alternativen zu aktua-

lisieren“ (Ebner von Eschenbach 2017, S. 45). Konkret werden im Zuge dessen „Strategien zur Deaktivierung gesellschaftspolitisch problematischer Differenzlinien“ (Ebner von Eschenbach 2017, S. 44) entwickelt. So kann es beispielsweise ein Ziel sein, „den Wechsel zu alternativen kategorialen Unterscheidungen zu fördern. Demokratische Kompetenz in der Deutung gesellschaftlicher Konfliktlagen beruht dann auf einem möglichst breiten Repertoire von unterschiedlichen und sich zum Teil sogar ausschließenden Differenzlinien, auf die situationsangemessen zurückgegriffen werden kann. Unangemessene Deutungsmuster, wie zum Beispiel die ‚Freund/Feind-Beziehung‘ werden daher nicht grundsätzlich aus normativer *Political Correctness* verworfen, sondern aufgrund fehlender Problemlösefähigkeit in den ‚Standby-Modus‘ zurückversetzt. Sie bleiben aber prinzipiell als Deutungsvariante dem Repertoire verfügbar“ (Ebner von Eschenbach 2017, S. 45; Hervorh. i. O.).

Helmut Bremer fragt noch konkreter danach, wie sich Erwachsenenbildung, wenn sie sich „als Teil von Demokratisierungsprozessen und als Ort öffentlicher Verständigung begreifen muss, [...] in diesem von der Zunahme von rechtspopulistischen Einstellungen geprägten gesellschaftlichen Klima verorten soll“ (Bremer 2018, S. 34). Die Gefahr einer rechtsgerichteten Metapolitisierung des Feldes der Erwachsenenbildung scheint hier bereits mitbedacht zu werden. Bremer betont die Freiwilligkeit der Teilnahme, die Orientierung an der Lebenswelt der Teilnehmenden und das Ziel einer ‚Begegnung auf Augenhöhe‘ als Prinzipien einer außerschulischen politischen Bildungsarbeit und diskutiert unter

dieser Prämisse differenziert das Beharren auf ‚roten Linien‘ bei gleichzeitigem Ernstnehmen der erwachsenenbildnerischen Aufgabe, „die (politische) Emanzipation benachteiligter Gruppen zu unterstützen“ (Bremer 2018, S. 35) und diejenigen, die sich ‚politisch verlassen‘ fühlen, nicht per se auszugrenzen – was sie ggf. für Vereinnahmungen durch rechtes Denken umso empfänglicher machen würde.

2. Rechtsgerichtete Metapolitik analysieren

Im Anschluss an die skizzierten Gewinne, aber auch notwendigen Ergänzungen des Zugangs von Rödel ergeben sich nun aus einer dezidiert auf die Erwachsenenbildung bezogenen Lesart zwei Nachfragen an die zentrale These der ‚Diagnose‘:

1) *Inwiefern werden rechte Begriffe (oder Auffassungen) im Diskurs der Erwachsenenbildung positioniert und politisch begründete Denkfiguren pädagogisch ausgelegt?* Es steht m. E. innerhalb der Erwachsenenbildungswissenschaft noch aus, genauer zu erheben oder mindestens zu durchdenken, *wo* und *wie* im Diskurs über Erwachsenenbildung „über die je spezifischen Gegenstände und die dazugehörigen Thematisierungsformen Anknüpfungspunkte für rechte Deutungsangebote und politische Instrumentalisierungen entstehen können“ (Rödel 2020, S. 135) oder schon entstanden sind. Einige Beispiele werden im Beitrag als Ergebnisse ‚tentativer Studien‘ benannt (Rödel 2020, S. 135–137), allerdings changieren sie in ihrem Bezug zwischen dem Bildungssystem als Ganzem (bzw.

sind zumeist bezogen auf Erziehung in der Familie) und der Erwachsenenbildung im Besonderen. Bisher liegen laut Rödel insbesondere Befunde aus dem Bereich der Allgemeinen Erziehungswissenschaft vor (Andresen, Baader, Rödel); diese müssten nun für eine Analyse der Erwachsenenbildung(-spraxis) genutzt werden, so meine Annahme. Es wäre beispielsweise zu prüfen, ob und – wenn ja – welche Angebote der Erwachsenenbildung sich (an welchen Orten und in welchen Formen) „völkisch aufgeladen“ (Rödel 2020, S. 136) mit Themen wie Kindererziehung und Familienleben beschäftigen. Provokant mit den Ergebnissen von Sabine Andresens (2018) Narrativanalysen gefragt: Laden Volkshochschulen oder kirchliche Familienbildungsstätten zu Vorträgen ein, in denen sich um die Belange ‚deutscher Mütter‘ gekümmert wird, deren Kinder ‚ethnisch diverse Schulen‘ besuchen? Von Rechten genutzte ‚Kollektivsymbole‘ (Baader 2020) könnten in Programmanalysen identifiziert und analysiert werden. Die ‚Narrative, Symbole, Emotionen, Nostalgien und Sprachspiele, die (rechts-)radikale Inhalte verklausulieren, aber auch die [...] konkreten Praxen, Angebote und Begegnungen in didaktischen Settings“ (Rödel 2020, S. 136) stehen zur intensiven Analyse an, die aufgrund der Pluralität des quartären Sektors dennoch stets nur punktuell erfolgen können wird. Zu erwarten ist, dass insbesondere *digitale* Lern- und Diskursräume wie z. B. soziale Medien, die zum Ort des akzidentellen Lernens Erwachsener werden können, Ziel rechtsgerichteter Metapolitik sind. Analysen formalisierter und wenig formalisierter Lernformen müssen sich dementsprechend ergänzen. Intuitiv ist Rödel's These, die Erwachsenen-

bildung sei, ebenso wie das gesamte Feld der Bildung, „zu einem Resonanzraum rechter Ideologie geworden“ (Rödel 2020, S. 136), vor dem Hintergrund der skizzierten und vieler weiterer ‚folgenreicher Verschiebungen‘ überaus einleuchtend. Eine Sammlung konkreter Beispiele für die Erwachsenenbildung ist für die Zukunft wünschenswert. Bis dato besteht die leise Hoffnung, dass die rechtsgerichtete metapolitische Praxis dürrtiger bleibt als ihr Selbstbild, wenn der öffentliche Diskurs vielstimmig bleibt bzw. zukünftig noch oder wieder vielstimmiger wird.

2) *Welche Aspekte umfasst Metapolitik, wenn sie als Analysekategorie verstanden wird? Wie ist Metapolitik empirisch beobacht- und erfassbar?* Angesichts der Dichte der Ausführungen und der gebotenen Kürze des Beitrags wird Metapolitik von Rödel eher knapp definiert: „Metapolitik ist also das Metaphysische, Unvergängliche der eigentlichen politischen Handlungen und Geschehnisse, das ‚Naturgesetz der Politik‘“ (Rödel 2020, S. 134). Dieser vor-/überpolitische Raum werde zu einem politischen Aktionsfeld gemacht, indem er durch die Etablierung hegemonialer Erzählungen diskursiv vorgeprägt werde. Ich habe diese Setzung für die Replik übernommen, zu diskutieren wäre aber, was das Metapolitische vom Politischen unterscheidet und in welchen Formen und Prozessen sich das Einnehmen des vopolitischen Raumes vollziehen kann. Was ist als ‚metapolitische Aktivität‘ beobachtbar, wenn man mit dieser Metapher empirische

Wirklichkeit beschreibt und analysiert? Wer unternimmt diese Aktivitäten und seit wann? Die Ausführungen Armin Pfahl-Traughbers erinnern daran, dass es Erscheinungsformen der *Neuen Rechten* als „Intellektuellengruppe, die sich hauptsächlich auf das Gedankengut der Konservativen Revolution der Weimarer Republik stützt, eher ein Netzwerk ohne feste Organisationsstrukturen darstellt und mit einer ‚Kulturrevolution von rechts‘ einen grundlegenden politischen Wandel vorantreiben will“ (Pfahl-Traughber 2019), bereits in den 1980er Jahren gab. Vergewisserungen hinsichtlich der Bestimmung und historischen Entwicklung der *Neuen Rechten* sowie ihrer Abgrenzung von der *Identitären Bewegung*,² eine dezidierte Beschäftigung mit Rechtspopulismus, Ressentiments usw. stehen noch aus, wenn das Phänomen der Metapolitik noch genauer aufgeschlüsselt werden und als *Analysekategorie* wissenschaftlich genutzt werden soll. Bestenfalls kann es geschärft und schließlich von der Erwachsenenbildungswissenschaft umgedeutet bzw. neubesetzt werden. An die begrifflichen Klärungen von Voraussetzungen der Analyse schließen sodann Fragen nach ‚passenden‘ empirischen Forschungsmethoden bzw. methodisch-methodologischen Zugängen und Perspektiven an. Die von Rödel einbezogenen Studien nutzen begriffsgeschichtliche und diskursanalytische Ansätze (Baader 2020) sowie eine im weitesten Sinne ebenfalls diskursanalytische ‚wilde Recherche‘ (Andresen 2018).

2 Inhaltlich und strategisch spiegelt die *Identitäre Bewegung* Grundmuster der *Neuen Rechten*, allerdings gehe es ihr um schrille Aktionsformen, die tempo- und risikoreich sind und stark provozieren. Zugleich zielen sie auf den Anschluss an die Mitte der Gesellschaft und legen eine Vielzahl jugendkultureller Angebote vor. So spiele sie als Scharnier des Rechtsextremismus zu den Lebenswelten Jugendlicher und junger Erwachsener eine wichtige Rolle (Pfeiffer 2019).

3. Spezifische Anforderungen der Erwachsenenbildung (-swissenschaft) für ihre (Re-) Politisierung herausarbeiten

Die Beschäftigung mit Gewinnen von und Nachfragen an Rödels ‚Diagnose‘ provoziert letztlich eine ergänzende Differenzierung derselben: Am Ende seiner Ausführungen zur Re-Politisierung der Erwachsenenbildungswissenschaft stellt Rödel fest, dass sich die drei von ihm entwickelten kritischen Einsätze als Antworten auf die Gefahr der Metapolitisation an den „spezifischen Anforderungen der Erwachsenenbildung(-swissenschaft) [...] messen“ (Rödel 2020, S. 145) lassen müssen. Um die Überlegungen in diesem Sinne weiterdenken zu können, gilt es also, diese *spezifischen Anforderungen* von Erwachsenenbildung und Erwachsenenbildungswissenschaft herauszuarbeiten. Dies macht eine Beschäftigung mit der *Struktur, Funktion und Aufgabe der Erwachsenenbildung* sowie – damit zusammenhängend – einer historischen Perspektive auf die Genese des Feldes sowie auf Aspekte der Strukturentwicklung und Steuerung des Weiterbildungssystems nötig, so die hier vertretene Annahme. Diese Auseinandersetzung mit feld-/disziplinspezifischen Strukturen und Besonderheiten ist nötig, damit die von Rödel erarbeiteten Einsatzpunkte keine Allgemeinplätze bleiben. Denn geht man ungeachtet der unter (2.) ausgeführten Nachfragen davon aus, dass die Diagnose der Gefahr durch eine Metapolitisation von rechts zutrifft und mit einer Diskursverschiebung einhergeht, so betrifft dies den gesamten „Raum des Politischen“ (Rödel 2020, S. 134), zu dem alle Bereiche des Bildungssys-

tems und ihre pädagogischen Reflexionswissenschaften in einem Verhältnis stehen. Für mich bleibt in Rödels Beitrag uneindeutig, inwiefern und warum die Weiter-/Erwachsenenbildung als ‚vierte Säule‘ oder ‚quartärer Sektor‘ des Bildungssystems (Wittpoth 2013, S. 107) *besonders stark* oder *in besonderer Weise* von rechtsgerichteter Metapolitik ‚betroffen‘ oder ‚herausgefordert‘ ist.

Die Antwort auf diese Fragen liegt m. E. in der *Verfasstheit des quartären Sektors* begründet. Grundlegend gilt, dass ‚Erwachsenenbildung‘ kaum zu definieren ist. Umso schwieriger ist es, ‚Erwachsenenbildungswissenschaft‘ begrifflich zu fassen – „ihre Unschärfe und Unbestimmtheit geraten ihr [...] geradezu zur präzisen Definition“ (Rosenberg 2018, S. 20). Auffällig ist, dass im Beitrag von Rödel sowohl Erwachsenenbildung/-swissenschaft als auch Bildung und Erziehungswissenschaft Erwähnung finden. *Weiterbildung* hingegen kommt nicht vor, was daran liegen kann, dass der Begriff häufig synonym zu ‚Erwachsenenbildung‘ gebraucht wird, wenngleich eine Unterscheidung in berufliche *Weiterbildung* und allgemeine *Erwachsenenbildung* einst üblich war (Wittpoth 2013, S. 108; Nuissl 2018, S. 500). Dass es Rödel in seiner Argumentation weniger um berufsbezogene (oder gar betriebliche) Erwachsenenbildung geht, sondern eher um alle Spielarten der primär allgemein orientierten Erwachsenenbildung, die „traditionell in die Grundbildung und die politische Bildung unterteilt“ (Wittpoth 2013, S. 109) wird, liegt nahe. Die rechtsgerichtete Metapolitik betreffe letztlich aber mit ihrem Versuch der Einnahme des vorpolitischen (Diskurs-)Raumes die Gesellschaft als Ganze und somit auch alle in ihr statt-

findenden Lern- und Bildungsprozesse, die der institutionalisierten bzw. formalen und non-formalen Erwachsenenbildung sowie den verschiedenen Formen des informellen Lernens Erwachsener zugerechnet werden können.

Die „wesentlichsten Grundsätze des Weiterbildungsbereichs sind [...] Pluralität, Subsidiarität und Föderalismus“ (Nuissl 2018, S. 501). Daraus ergibt sich seine unübersichtliche und stark ausdifferenzierte Struktur aus einer Vielzahl von Trägern und Institutionen mit Partikularinteressen und unterschiedlichen Programmatiken und Programmen. Der quartäre Sektor ist „zwar einerseits quantitativ und qualitativ als eigenständiger Bildungsbereich erkennbar, andererseits aber nicht systematisch gestaltet oder geordnet“ (Nuissl 2018, S. 500), sondern disparat organisiert, was eng mit seiner historischen Genese als gewachsener Bereich zusammenhängt. Selbst wenn man Politik, Programmatik und Praxis der primär beruflich orientierten und betrieblichen Erwachsenenbildung ausklammert, wie ich es in dieser Replik tue, basiert die Erwachsenenbildung noch auf unterschiedlichsten rechtlichen, institutionellen und materiellen Grundlagen (Nuissl 2018).³

Ihren gesellschaftlichen Grundlagen widmet sich Hans Tietgens zu Beginn seines Versuchs, eine Geschichte der Erwachsenenbildung zu schreiben, die er mit dem Aufkommen einer bürgerlichen Kultur etwa in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts beginnen lässt. Er stellt zweierlei heraus: Zum einen, dass für

die Bildung Erwachsener „die dreifach gerichteten und miteinander verflochtenen Intentionen der Aufklärung – qualifizierte Arbeitsbewältigung, kulturelle Selbstfindung, gesellschaftliche Mitgestaltung – bis auf den heutigen Tag maßgebend geblieben [sind; K. F.]. Daran haben veränderte Lebensbedingungen und kontroverse Diskussionen über Aufgabenverständnisse nichts geändert“ (Tietgens 2018, S. 20): Damals wie heute „ist der aufklärerische Impetus generelles Leitziel in der Erwachsenenbildung“ (Nuissl 2018, S. 501). Seit den 1960er Jahren heißt es: „Gebildet im Sinne der Erwachsenenbildung wird jeder, der in der ständigen Bemühung lebt, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln“ (Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen 1966, S. 870). Insbesondere Volkshochschulen als ‚öffentliche Weiterbildungszentren‘ haben nach wie vor einen umfassenden Bildungsauftrag (Wittpoth 2013, S. 162) und werden von der öffentlichen Hand subventioniert. Zum anderen betont Tietgens, dass Erwachsenenbildung von den Praktiker*innen „immer als Antwort auf eine gesellschaftliche Lage, als Herausforderung in einem historischen Prozess verstanden worden ist“ (Tietgens 2018, S. 20–21). Erwachsenenbildungspraxis kann aus dieser Perspektive verstanden werden als *Antwort auf gesellschaftliche Zustände* und Prozesse gesellschaftlichen Wandels. Zu fragen ist dann jeweils, was das (dringlichste, vorherrschende) Problem einer Zeit ist, auf

3 Inwiefern zertifikats- und kompetenzbezogene berufliche Erwachsenenbildung mit dem Ziel der Qualifizierung für *employability* spätestens seit der realistischen Wende in den 1970er Jahren quantitativ, bildungspolitisch sowie in der öffentlichen Wahrnehmung einen gewissen *Vorrang* vor der allgemeinen Erwachsenenbildung hat, kann hier nicht diskutiert werden.

das Erwachsenenbildner*innen zu antworten suchen, wobei die nationale, europäische und internationale Bildungspolitik dieses Selbst- und Aufgabenverständnis der Erwachsenenbildung seit den 1960er Jahren stark mitbeeinflusst. Sie trifft durch staatliche Interventionen (wie die Weiterbildungsgesetze der Länder, die u. a. finanzielle Bezuschussungen regeln) und bildungspolitische Programme (wie das *lifelong learning for all*) strukturpolitische Aussagen zur Erwachsenenbildung und greift so strukturierend in die Entwicklung des quartären Sektors ein; gibt der Praxis und Wissenschaft von der Erwachsenenbildung Themenbereiche, Perspektiven und Relevanzsetzungen vor.

Vor dem Hintergrund dieser Gemengelage ist nun Rödel's Vorschlag zu betrachten, die Erwachsenenbildungswissenschaft solle sich re-politisieren, d. h. „sich selbst als gesellschaftliche Akteurin [...] begreifen und damit gezielt Gesellschaft [...] gestalten“ (Rödel 2020, S. 142). Erwachsenenbildner*innen haben das *seit jeher* getan oder zumindest meist nach Kräften versucht. Der Erwachsenenbildungswissenschaft hingegen steht *erstens* die pluralistische (institutionelle) Struktur der Erwachsenenbildung in ihrer schillernden (finanziellen) Un-/Abhängigkeit von der Bildungspolitik mit ihren mannigfaltigen inhaltlichen Zielsetzungen und Selbstverständnissen im Weg zu einer (Re-)Politisierung. Es ist schwierig, politische Perspektiven zu entwickeln, wenn unklar ist, für wen genau und von welchem Standort aus.

Eine *zweite* Schwierigkeit liegt in der eingangs bereits thematisierten grundsätzlichen Verflochtenheit von Disziplin und Profession bzw. Praxis. Der Erwachsenenbildungswis-

senschaft liegt sowohl eine erziehungswissenschaftliche, d. h. theorieorientierte, als auch eine pädagogische Wissensordnung zugrunde, die wiederum der Begründung und Gestaltung erwachsenenbildnerischer Praxis verpflichtet ist. Vieles „spielt sich genau zwischen diesen beiden Polen im Sinne einer gewissermaßen ‚unreinen‘ Wissensordnung ab“ (Wittpoth 2013, S. 39). Rödel plädiert, da ein Diskursphänomen und kein Handlungsproblem Ausgangspunkt seiner Überlegungen ist, im Sinne einer Art ‚meta-erziehungswissenschaftlichen Wissensordnung‘ dafür, „Strategien der Verarbeitung zu entwickeln, die rechten Versuchen, hegemoniale Erzählungen über Bildung und Erziehung zu etablieren, entgegenwirken“ (Rödel 2020, S. 143).

4. Schlussplädoyer für kritische Einsätze

In der Rück- und Zusammenschau überzeugen die drei von Rödel erarbeiteten Einsatzpunkte als Angebot für Diskussionen, die weiter zu führen sind. *Erstens: die ‚erkenntnispolitische und öffentlichkeitstheoretische Neudimensionierung‘ der Erwachsenenbildung.* Gefragt werden muss, was, wie, mit welchen Mitteln, von wem, mit welchem Interesse als Lern- oder Bildungsprozess Erwachsener und als Funktion und Aufgabe der allgemeinen Erwachsenenbildung ‚konstruiert‘ wird. Dabei muss die Rolle der Erwachsenenbildung in der Öffentlichkeit reflektiert und kommuniziert werden. Wittpoth schlägt vor, sich als Erwachsenenbildungswissenschaft dringend mit anhaltenden Problemen (wie fehlender *Sustainability* und *Literacy*) „in der perma-

nennten *Rück-Versicherung auseinanderzusetzen* [...] [und] zu fragen: Was haben wir (aus guten Gründen) als Aufgabe angenommen, was ist gelungen, was nicht, wo liegen Möglichkeiten der Verbesserung und wo müssen wir nachdrücklich einen Offenbarungseid leisten? Das gilt zumindest, solange man noch in Anspruch nimmt, einen Beitrag zur Entwicklung und Pflege von *Citizenship* zu leisten“ (Wittpoth 2020, S. 20; Hervorh. n. i. O.). Die Erwachsenenbildungswissenschaft muss sodann die Grenze der Legitimität politischer Positionen auf Basis der freiheitlich-demokratischen Grundordnung aufzeigen und generell manches Mal ihre Neutralität aufgeben, „um im pragmatistischen Sinne konkrete Probleme einer Gesellschaft zu adressieren“ (Rödel 2020, S. 143), wie Rassismus, Diskriminierung, „Klimawandel, soziale Spaltung, Infrastrukturprobleme im Blick auf Wohnen, Verkehr, Bildung, Betreuung, europäische Integration, Gestaltung der Außenwirtschaftsbeziehungen (und tatsächlich auch: geregelte Einwanderung)“ (Wittpoth 2020, S. 21–22). *Zweitens: Die ‚Re-Formulierung kritischer Einsätze‘* muss dazu führen, dass mittels immanenter (Ideologie-)Kritik „Widersprüche und Krisen rechter Positionen aus den Normen der Akteur*innen selbst heraus“ (Rödel 2020, S. 144) kritisiert werden können. Hierbei könnten in der Erwachsenenbildungswissenschaft – ganz im Sinne der Adressat*innenforschung und Zielgruppenorientierung der Erwachsenenbildung – milieuspezifische, an unterschiedliche soziale Lagen und Lebenswelten gebundene Perspektiven, Deutungsmuster und Handlungsorientierungen rekonstruiert und verglichen werden. *Drittens: Die ‚grundlagentheoretische*

Reflexion zentraler Begriffe‘ der Erwachsenenbildung, die sich mit der Politizität dieser Kernbegriffe beschäftigt, müsste in Anbetracht der Aufgabe der allgemeinen Erwachsenenbildung insbesondere die Begriffe der Bildung, Autonomie, Mündigkeit, aber auch des Lernens und der Biographie treffen.

Letztlich erscheint es wichtig, dass die Erwachsenenbildungswissenschaft von Zeit zu Zeit innehält, anstatt eifrig von der Bildungspolitik definierte Probleme lösen zu wollen. Die von Rödel angebrachte Perspektive kann hinzugezogen werden, um sich – trotz der unübersichtlichen Ansprüche, die der quartäre Sektor an die Erwachsenenbildungswissenschaft stellt – aus einer Meta-Perspektive mit den Gegenständen der Erwachsenenbildung zu beschäftigen. Wesentlich scheint, dass das Ringen um (Formen) kritische(r) Einsätze intensiviert wird, dass widerstreitende Positionen miteinander ins Gespräch gebracht werden und dass so Strategien entstehen, pluralistische Erzählungen über Erwachsenenbildung aufrechtzuerhalten oder zu reaktivieren.

Literatur

- Andresen, S. (2018). Rechtspopulistische Narrative über Kindheit, Familie und Erziehung. Zwischenergebnisse einer ‚wilden‘ Recherche. *Zeitschrift für Pädagogik*, 64 (6), 768–787.
- Baader, M. (2020). Neue Rechte – „Umerziehung“, „Genderideologie“ und „Frühsexualisierung“ – Kampfbegriffe in einem neuen Kulturkampf. Erziehungswissenschaftliche Themen im Fokus von Populismus und

- Neuer Rechter. In U. Binder & J. Oelkers (Hrsg.), *Das Ende der politischen Ordnungsvorstellungen des 20. Jahrhunderts. Erziehungswissenschaftliche Beobachtungen* (S. 129–154). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bremer, H. (2018). Wie umgehen mit ‚rechts‘? Verschiebung politischer Koordinaten und die ‚roten Linien‘ in der politischen Bildung. *weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, (2), 32–35.
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1966): Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung. In: *Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953–1965* (S. 875–928). Stuttgart: Klett.
- Ebner von Eschenbach, M. (2017). Impulse zum Umgang mit Kontingenz in der Politischen Bildung. *DIE-Journal (International Dialogues on Education)*, 4 (1), 38–48.
- Nuissl, E. (2018). Ordnungsgrundsätze der Erwachsenenbildung in Deutschland. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, 6., überarbeitete und aktualisierte Aufl. (S. 499–520). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Redaktionskollektiv (2018). Debatten entfachen – ein Forum für kritischen Austausch eröffnen. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 1 (1), 5–14.
- Pfahl-Traugher, A. (2019). Was die „Neue Rechte“ ist – und was nicht. Definition und Erscheinungsformen einer rechtsextremistischen Intellektuellengruppe. Verfügbar unter <https://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/284268/> was-die-neue-rechte-ist-und-was-nicht [06.03.2021].
- Pfeiffer, T. (2019). Dem Mainstream auf der Spur. Ideologische Muster, strategische Ziele und Aktionsformen der *Identitären Bewegung*. In H. Friese, M. Nolden & M. Schreiter (Hrsg.), *Rassismus im Alltag. Theoretische und empirische Perspektiven nach Chemnitz* (S. 119–138). Bielefeld: Transcript.
- Pohl, K. (2015). Kritik: Wie kritisch soll politische Bildung sein? Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/politische-bildung/193192/kritik> [06.03.2021].
- Rödel, S. (2020). (Erwachsenen-)Bildung in Zeiten rechtsgerichteter Metapolitik – Für eine Re Politisierung der Erziehungswissenschaft und Erwachsenenbildungswissenschaft. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 3 (2), 132–149.
- 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. (2019). Disziplinäre Unbestimmtheit – Anregungen für eine veränderte Perspektive auf das Konstitutionsdilemma der Erwachsenenbildung als wissenschaftliche Disziplin. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 2 (1), 65–81.
- Tietgens, H. (2018). Geschichte der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, 6., überarbeitete und aktualisierte Aufl. (S. 19–38). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wittpoth, J. (2001). Zeitdiagnose: nur im Plural. In J. Wittpoth (Hrsg.), *Erwachse-*

- nenbildung und Zeitdiagnose. Theoriebeobachtungen* (S. 155–178). Bielefeld: Bertelsmann.
- Wittpoth, J. (2013). *Einführung in die Erwachsenenbildung*, 4., überarb. und aktual. Aufl. Opladen, Toronto: Budrich.
- Wittpoth, J. (2020). Gesellschaftlicher Wandel als ‚Herausforderung‘? Über einige Tücken zeitdiagnostischer Orientierung von Erwachsenenbildung. In O. Dörner, C. Iller, I. Schüßler· H. von Felden & S. Lerch (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung* (S. 13–24). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Zeuner, C. (2018). Historische Erwachsenenbildungsforschung: Geprägt von Kontroversität und Ambivalenz. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 1 (1), 30–43.

Kristin Flugel, M. A., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Theorien der Erziehung und Erziehungswissenschaft des Instituts für Erziehungswissenschaft der Ruhr-Universität Bochum. Forschungsschwerpunkte: Soziale Differenz/Praktiken der Differenzbearbeitung, gesellschaftlicher Strukturwandel, Lern- und Bildungsprozesse Erwachsener, qualitativ-rekonstruktive Forschungsmethoden.

✉ Kristin.Flugel@rub.de

Pädagogik und rechte Diskurse: ein Plädoyer für rekonstruktive Forschung

Lisa Janotta

Zusammenfassung

In dieser Replik wird das Verhältnis von politischen Strategien, rechten Diskursen und Pädagogik reflektiert. Die Autorin fragt danach, ob die politikwissenschaftlich fundierte Analyse rechter Metapolitik/Diskursverschiebungen zu Erkenntnissen führt, die pädagogische Professionalität inspirieren können. Als Alternative schlägt sie – im Sinne der Rekonstruktiven Sozialen Arbeit – vor, das Problem der Attraktivität rechter Diskurse zunächst qualitativ empirisch zu erforschen. So könnte es gelingen, ‚politische‘ und ‚pädagogische‘ Probleme ins Verhältnis zu setzen.

Biographieforschung · Rechtsextremismus · Rekonstruktive Soziale Arbeit

Pädagogik und rechte Diskurse: ein Plädoyer für rekonstruktive Forschung

Lisa Janotta

1. Metapolitik als Gegenstand der Erwachsenenbildung(s-wissenschaft)

Severin Sales Rödel fragt nach den Reaktions- und Aktionsmöglichkeiten der Erwachsenenbildungswissenschaften in Zeiten einer diskursiven Verschiebung sozialer Realitäten durch den „Rechtspopulismus“ (Rödel 2020, S. 133). Dabei führt der Autor mit Dringlichkeit nicht nur eine pädagogische, sondern auch eine soziale, gesellschaftliche Herausforderung vor Augen, vor der all jene stehen, für die die Würde jedes einzelnen Menschen, intersektionale Gerechtigkeit und der demokratische Dialog unverhandelbar sind.

In der Gegenwartsanalyse mit dem Autor übereinstimmend, möchte ich mit dieser Replik Fragen zu den von Rödel gewählten Schwerpunkten und Gegenstrategien stellen: Lassen sich die theoretischen Gegenstände der „rechtsgerichteten Metapolitik“ (Rödel 2020, S. 133; Hervorh. n. i. O.) und der (*Erwachsenen-)*Bildung tatsächlich in ein erkenntnisgenerierendes Verhältnis setzen, das letztlich professionelle, pädagogische Handlungen inspirieren kann?

Der Ausgangspunkt der folgenden Ausführungen ist der Ansatz der Rekonstruktiven Sozialen Arbeit. Ziel dieses Forschungsansatzes ist eine „Wissensgenerierung“ auf der Basis des „sinnerschließenden Verstehens“ menschlicher Handlungen, welches darauf zielt, „das

konkrete Zusammenspiel von Struktur und Handlung der Lebenspraxis methodisch [zu] erfassen“ (Hoff & Bender-Juncker 2019, S. 8). Um der Frage nach dem Verhältnis von politisch rechten Diskursen und Pädagogik nachzugehen, gebe ich zunächst meine Lesart von Rödel's Argumentation wieder (2). Anschließend frage ich nach dem Verhältnis von Pädagogik und Politik in Rödel's Problemdiagnose und seinen vorgeschlagenen Gegenstrategien (3). Daraufhin soll gefragt werden, wie eine alternative und *pädagogische* Analyse der ‚Attraktivität rechter Diskurse‘ aussehen könne (4). Auf dieser Basis wird reflektiert, wie bisherige Erkenntnisse empirischer Forschung zur ‚Attraktivität rechter Diskurse‘ pädagogisch relevant gemacht werden können (5). Den Abschluss bildet ein Plädoyer für die Intensivierung rekonstruktiver Forschung (6).

2. Diskursverschiebungen durch rechte Metapolitik – die Erwachsenenbildung(swissenschaft) in der Defensive

Rödel's Ausgangspunkt ist folgende Problematik: Er beobachtet rechtspopulistische „Meinungsbildungsprozesse[...]“, die den Diskurs und damit den „Rahmen des Sag- und Machbaren verschieb[en]“ (Rödel 2020, S. 133). Dadurch verenge sich der Raum politischer Entscheidungen. Hinter den Diskursverschiebungen erkennt Rödel den Erfolg „metapolitische[r] Strategien“ von „Rechtsintellektuelle[n]“. Diese verstünden sich selbst als Verkünder*innen eines Volkswillens und brächten die vermeintlich einheitliche Position des ‚Vol-

kes‘ in den „Raum des Politischen“ (Rödel 2020, S. 134; Hervorh. n. i. O.) ein. Auf eine Ausformulierung rechter *Inhalte* verzichtet Rödel, weshalb ich sie hier mit Bezug auf Samuel Salzborn ergänze:

„Die Ablehnung von Pluralismus, Freiheit und Demokratie führt zu einem hierarchischen Politikverständnis, das sich antisemitisch, rassistisch, antiliberal, patriarchal, antifeministisch, elitär, sozialdarwinistisch und autoritär äußert“ (Salzborn 2020, S. 22).

Rödel fokussiert hingegen nicht die Inhalte, sondern deren *Popularisierung* durch „agitatorische Strategie[n] der Themewahl und ihre mediale Lancierung“ (Salzborn 2017, S. 11). Er konstatiert, dass diese Lancierung der Neuen Rechten nicht nur im medialen, sondern auch im erziehungswissenschaftlichen Feld gelinge. Durch die neue Präsenz rechter Diskurse ändere sich das Feld der Bildung und damit auch „das Verhältnis von (Erwachsenen-)Bildung (als Praxis), dem öffentlichen Diskurs, der je spezifischen *Reflexionswissenschaften* (hier: Erwachsenenbildungswissenschaft) und der Bildungspolitik“ (Rödel 2020, S. 138; Hervorh. n. i. O.). Dadurch würden die bisherigen, für die politische Bildung grundlegenden Konzepte von „Öffentlichkeit, Diskurs und Meinungsbildung [prekär]“ (Rödel 2020, S. 141). Um dieser Neuordnung des Verhältnisses von Praxis, öffentlichem Diskurs und Wissenschaft etwas entgegenzusetzen, sieht Rödel die „Erwachsenenbildungswissenschaft und die Erziehungswissenschaft im Allgemeinen“ in der Verantwortung, „sich selbst als gesellschaftliche Akteurin zu begreifen und damit gezielt Gesellschaft zu gestalten“ (Rödel

2020, S. 142). Dies soll durch eine „Re-Politisierung“ (Rödel 2020, S. 143) der wissenschaftlichen Positionen gelingen.

Im Laufe seiner Argumentation verweist Rödel auf zwei Dilemmata bzw. Herausforderungen. *Erstens* weist er darauf hin, dass die Formulierung ‚Metapolitik‘ ein „Kampfbegriff‘ der Neuen Rechten“ (Rödel 2020, S. 133) sei und argumentiert,

„[d]ass eine Auseinandersetzung mit metapolitischen Mechanismen und Entwicklungen [...] ein gewisses Maß an Affirmation eben jener Mechanismen voraus [setzt]. Allein diese Affirmation wird [...] als Erfolg derer gewertet, die sich einer metapolitischen Politikstrategie rühmen“ (Rödel 2020, S. 134–135).

Zweitens erkennt Rödel eine Art Patt-Situation im Kampf zwischen *Wissenschaft* und *Populismus*: Problematisch für die Disziplin sei, dass die „[m]etapolitische[n] Diskursstrategien [...] jeder Kommunikationsgewohnheit der Wissenschaft [widersprechen]“ (Rödel 2020, S. 142).

Beide Beobachtungen bescheinigen der Erwachsenenbildungswissenschaft eine unterlegene, defensive Position, da sie mit ihren eigenen ‚Mitteln‘ keine Einsätze mehr in den Kampf um diskursive Hegemonie einbringen könne. Ich werde im Folgenden reflektieren, welche Probleme Rödel Skizze einer wissenschaftlichen Defensive mit sich bringt und nach einer proaktiven erziehungswissenschaftlichen Alternativperspektive fragen. Dazu greife ich zunächst die zentralen Begriffe aus Rödel’s Argumentation auf.

3. Zum Verhältnis einer politikwissenschaftlichen Problemdiagnose und Pädagogik: Zwei Fragen

3.1 Pädagogik und ihre Horizonte: Ist die Defensive alternativlos?

Trotz des Hinweises auf die Schwierigkeit, die mit der Verwendung des Begriffes der *Metapolitik* als Analysekategorie verbunden ist, entscheidet sich Rödel für die Begriffsnutzung. In seiner politikwissenschaftlich fundierten Analyse zur Wirkmächtigkeit rechter Metapolitik schreibt er der Erziehungswissenschaft eine defensive Position zu. Durch diese Entscheidung entsteht folgendes Problem: Mit der Anerkennung des Erfolgs rechter Metapolitik als Gefahr für die Erwachsenenbildung erkennt er nicht nur die Wirksamkeit der Metapolitik an (Rödel 2020, S. 134). En passant entsteht auch eine Verengung des Fensters von Möglichkeiten (Rödel 2020, S. 138) durch den Autor selbst, nämlich: des Fensters des wissenschaftlichen Diskussionsrahmens. Als Gegenfrage möchte ich in den Raum stellen: Welche Denk- und Handlungsspielräume, welche Möglichkeiten zum Setzen von Themen und zum Schaffen von Aufmerksamkeiten hat eine Erwachsenenbildungswissenschaft, die in defensiv-reaktiver Haltung versucht, rechter Metapolitik etwas *entgegenzusetzen*?

Die Frage nach dem Handlungsraum aus der Defensive heraus thematisiert den *Horizont* pädagogischer Debatten. Woran orientieren sie sich? Ist das ‚Ziel‘ von Pädagogik die Verhinderung eines Übels? Soll Pädagogik der Ausbreitung eines Diskurses Einhalt gebieten? Wenn nicht – was dann? Solche und ähnliche Fragen waren Teil auch historischer sozialpä-

dagogischer und sozialpolitischer Debatten. Für den Bereich der Sozialen Arbeit lässt sich heute eine Erweiterung des negativen um einen positiven Horizont rekonstruieren.

In den 1990er Jahren, nach der politischen Wende, diskutierte man den pädagogischen Umgang mit rechtsorientierten (jungen) Menschen (nicht nur in Ost-)Deutschland. Zur Debatte stand, wie man mit den rechten Einstellungen von Adressat*innen umgehen solle. Der Bremer Pädagoge Franz Josef Krafeld (1996) plädierte zunächst für einen *akzeptierenden* Umgang mit rechtsorientierten Jugendlichen, um auf dieser Basis pädagogische Beziehungen zu ermöglichen. Später schrieb er den *akzeptierenden* in einen *gerechtigkeitsorientierten Ansatz* um und argumentierte, dass das *Re-Agieren*, der Versuch des *Zurückholens* gerade für diejenigen, die von ihrem bisherigen Standpunkt weggeholt werden sollen, wenig attraktiv sei und deshalb kaum wirksam sein könne. Mit dem ergänzenden Hinweis auf die im KJHG verankerte Norm der Förderung von allen Jugendlichen zur Entfaltung einer „eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ (§ 1 Abs. 1 SGB VIII) plädierte Krafeld schließlich für einen positiven Horizont pädagogischer Arbeit, in dem auch rechts orientierte Jugendliche die Option zur Persönlichkeitsentwicklung in einem gerechtigkeitsorientierten Rahmen erhielten (Krafeld 2001, S. 322–323).

Auf politischer Ebene wurde Anfang der 2000er das ehemalige Förderprogramm *Aktionsprogramm gegen Aggression und Gewalt* (AgAG, 1992–1996) durch Folgeprogramme (u. a. *Jugend für Toleranz und Demokratie – gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus*, 2001–2006; *TO-*

LERANZ FÖRDERN – KOMPETENZ STÄRKEN, 2011–2014) ersetzt, die ihren Fokus auf die Stärkung der Zivilgesellschaft und Prävention legten (Aumüller 2014, S. 27–28). Ein solcher Wechsel des Horizontes wird in der Debatte der Sozialen Arbeit derzeit von unterschiedlichen Autor*innen weiter getragen. So wurde der Begriff der Demokratie für die professionelle Praxis (Köttig & Röh 2019) und die Theoriebildung (Oehler 2018; Hoff & Bender-Junker 2019; Greuel & König 2019) jüngst wiederbelebt. Den Fokus auf demokratische Bildung verstehe ich als einen positiven Horizont pädagogischer Praxis und Theoriebildung.

Diese theoretischen Suchbewegungen im Horizont positiver Orientierungen eröffnen – stets unabgeschlossene – Vergewisserungen zu innerdisziplinären Grundwerten und säumen den Weg einer aktiven, d. h. nicht defensiv-reagierenden Professionalität. *Meine erste Nachfrage an Rödels Argumentation wäre daher:* Gibt es im Angesicht rechter Metapolitik einen Ausweg aus der Defensive, hinein in eine wiedergewonnene disziplinäre Proaktivität? Ist nicht möglicherweise diese Art der Analyse – die Erfolge rechter Metapolitik anzuerkennen – ein Hemmnis für den Entwurf erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung? Welche alternativen Problemdiagnosen – möglicherweise ohne den von Rödel selbst als problematisch markierten Rückgriff auf das rechte Konzept der Metapolitik – wären denkbar?

3.2 Pädagogik und Politisierung:

Wie sähe eine pädagogische Politisierung aus?

Während Rödel mit Bezug auf politik- und sprachwissenschaftliche Beobachtungen das

Feld der Neu-Rechten Metapolitik klar umreißt, sind seine vorgeschlagenen Gegenstrategien in zwei Bereichen angesiedelt. Ein Bereich stellt die *wissenschaftliche Reflexion* von Begriffen und der Rolle der Erziehungswissenschaft in der Gesellschaft dar, ein zweiter Bereich ist die *professionelle Interaktion*.

Der *erste Strategiebereich* ist, so meine Lesart, schlüssig in die Gesamtargumentation eingebunden. Auf die Beobachtung einer rechten Metapolitik antwortet Rödel mit der Forderung nach einer Re-Politisierung der theoretischen Arbeit innerhalb der Disziplin. So fordert er eine „erkenntnispolitische und öffentlichkeitstheoretische Neudimensionierung, eine Re-Formulierung kritischer Einsätze und nicht zuletzt eine grundlagentheoretische Reflexion der ‚einheimischen‘ Begriffe (Herbart 1922, S. 133)“ (Rödel 2020, S. 143). Allerdings steht diese Reflexion im Horizont der Metapolitik und neuer rechter Hegemonien. Die Re-Politisierung soll – so meine Lesart – eine Gegenbewegung darstellen, um sich öffentlichkeitstheoretisch und konzeptuell diskursive Hegemonie zurück zu erobern. Es geht um die wissenschaftliche Hegemonie in Diskursen, Deutungswissen, Wert- sowie Zielvorstellungen. Verdichtend könnte also formuliert werden, dass es sich bei Rödels Argumentation nicht um eine erziehungswissenschaftliche, sondern eine politikwissenschaftliche Diskursführung handelt, die zugleich das politische Ziel formuliert, die Erwachsenenbildungswissenschaft zu einer neuen Akteurin zu refigurieren. Die Erwachsenenbildungswissenschaft soll sich hinter dem übergeordneten Ziel der Re-Politisierung vereinigen. Gefragt werden muss m. E., ob dies – bei aller von mir geteilten Einsicht in die Notwendigkeit, rechten Diskursen

etwas entgegen zu setzen – tatsächlich Ziel der Erwachsenenbildungswissenschaft sein soll, einen ‚geschlossenen politischen Kampf‘ um Hegemonie zu führen. Was würde eine solche Einigung in Hinblick auf Pluralität, paradigmatische Vielfalt und Streit *innerhalb* der Erwachsenenbildungswissenschaft bedeuten?

Im *zweiten Strategiebereich* fokussiert Rödel professionelle Praktiken und Interaktionen. Als Handlungsprinzipien beschreibt er das Vertreten professioneller Normen, das Schaffen von Gegenzählungen zu rechten Diskursen und die Auseinandersetzung auf Augenhöhe (Rödel 2020, S. 144). Dieser praxisbezogene Ausblick steht etwas unverbunden hinter der vorausgehenden politikwissenschaftlich fundierten Argumentation. Zum Nachvollzug fehlt mir an dieser Stelle ein näheres Konzept zum Verhältnis von rechtspopulistischen Diskursen und pädagogischen Situationen.

Die zwei ausgeführten Strategiebereiche sowie das im Text nicht ausformulierte Verhältnis von (Meta-)Politik und pädagogischer Professionalität verweisen auf die Themenbereiche bzw. Dimensionen, mit denen sich die erziehungswissenschaftliche Debatte auseinandersetzen muss: Es müsste mit Blick auf die Aktivitäten Neuer Rechter Strateg*innen m. E. darum gehen, das Verständnis zur Relation von

1. *Politik* im Sinne von politischen Strategien,
 2. *Politik* im Sinne von politischen Inhalten, Aussagen und Einstellungen sowie
 3. *Pädagogik*
- weiter zu entwickeln.¹

Rödel fokussiert die *erste* Dimension, politische Strategien, wodurch einerseits die Inhalte rechter Diskurse aus dem Blick geraten, andererseits der Bezug zur Pädagogik als Praxis verloren geht. Zugleich steht die Argumentation – wie Rödel selbst kommentiert – vor der schwierigen Situation, die Erfolge rechter Metapolitik anerkennen zu müssen und in eine Defensive zu geraten.

Das Ringen um das Verhältnis der *zweiten* (Politik als politische Inhalte) und *dritten* Dimension (Pädagogik) kann man bereits in der sozialpädagogischen Debatte der 1990er rekonstruieren. Sie soll hier kurz rekapituliert werden: Im Streit um eine Einschätzung des Konzepts der *Akzeptierenden Sozialen Arbeit* mit rechten Jugendlichen (Krafeld 1996) wurde bezweifelt, ob das politische Problem der rechten Orientierungen/Gewalt von Jugendlichen denn tatsächlich *pädagogisch* zu lösen sei. So forderte Benno Hafener statt einer *Pädagogisierung* eine *Politisierung* der Jugendarbeit (Hafener 1993a, S. 125) und Albert Scherr (1993) sah besonders enge Grenzen der dialogorientierten pädagogischen Arbeit vor dem Hintergrund eines allgemein migrationsfeindlichen Diskurses. In der Sozialpädagogik der Gegenwart werden die Forderungen zur „Wiederbelebung des Politischen“ (Thole & Wagner 2019; vgl. auch Milbradt & Wagner 2017) erneuert – auch, weil Professionelle selbst nicht zwangsläufig *nicht rechts* seien (Schäuble 2017). Was aber bedeutet eine (Re-)Politisierung der Erzie-

¹ Natürlich müsste an dieser Stelle weiterführend auch über politische Strukturen (z. B. Gewaltenteilung) sowie zivilgesellschaftliche Rechte (z. B. Meinungs- und Versammlungsfreiheit) und das Verhältnis von Erwachsenenbildung und Sozialer Arbeit zu diesen Strukturen und Rechten gesprochen werden. Politische Strategien und Inhalte sind von den Strukturen nicht unabhängig. Doch eine solche Reflexion würde meinen Text sprengen.

hungswissenschaft? Wie sähe ein erziehungswissenschaftlich fundierter, pädagogischer Einsatz *jenseits einer allgemeinen zivilgesellschaftlich-demokratischen Positionierung* aus? Die Beschreibung des Verhältnisses von Politik und Pädagogik erscheint mir noch vage und abstrakt. *Meine zweite Frage lautet daher:* Wie kann das Verhältnis von *Politik* und *Pädagogik* gewinnbringend analysiert werden? Damit einhergehend: Wie kann ein *pädagogischer Umgang* mit Neu-Rechten Strategien und Inhalten aussehen? Warum ist dies nicht nur ein Problem von Demokrat*innen und Antifaschist*innen, sondern auch von Pädagog*innen? Die erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen stehen vor der Herausforderung, mehr als einen *allgemeinen* Diskurs um eine demokratische politische Haltung einzufordern. Um diesen Gedanken weiter zu verfolgen, wird im nächsten Abschnitt danach gefragt, ob die aktuellen Problemdefinition zu rechten Phänomenen für professionelle Bildungskontexte anschlussfähig sind.

4. „Rechts“: Eine Suche nach einem für den Bildungsbereich anschlussfähigen Problemverständnis

Rechtspopulismus ist eine Strategie, die Grenzen des Denk- und Sagbaren zugleich

zu erweitern (im Sinne des Tabubruchs), als auch zu verengen (im Sinne der vorpolitischen Verkleinerung des Denk- und Entscheidungsspielraumes) – so die m. E. zutreffende und beunruhigende Analyse, auf die Rödel verweist. Diese Kenntnis von einer rechten *politischen Strategie* ist für die Pädagogik zwar grundlegend relevant, führt aber nicht zum eigentlichen Handlungsfeld bzw. zur Genese von Professionalität als einem „spezifische[n] Vermögen“ [...] im Umgang mit Menschen“ (Dewe & Otto 2018, S. 1204). Ich möchte an dieser Stelle eine alternative Strategie vorschlagen, um das Verhältnis von Politik/politischen Haltungen und Pädagogik auszuloten. Um die Debatte wieder in erziehungswissenschaftliche Gefilde hinein zu holen, soll nun der Bedeutungsraum fokussiert werden, den Rödel *auslässt*, nämlich die *rechten Inhalte*. Dazu soll im Folgenden die Bedeutung des Terminus ‚*rechts*‘ skizziert werden.

In der politik- und sozialwissenschaftlichen Forschung hat man sich darauf geeinigt, vom Phänomen des *Rechtsextremismus* zu sprechen – wobei von den meisten Autor*innen im gleichen Atemzug darauf verwiesen wird, dass der Terminus problematisch sei (Dölemeyer & Mehrer 2011, S. 15).² Als *rechte Inhalte* werden die folgenden Aspekte in einer „Konsensdefinition“ (Decker & Brähler 2006 in Küpper & Möller 2014, S. 16) benannt: *nationaler Chauvinismus, Befürwortung au-*

² Problematisch ist der Begriff u. a., weil das Gegensatzpaar rechts/links auf die Sitzverteilung in der Französischen Nationalversammlung zurückgeht und daher nicht sozialwissenschaftlich fundiert ist; weil mit dem Rechts-Links-Schema weiterhin eine problematische Vergleichbarkeit von Rechts und Links assoziiert wird (Butterwegge 2011; Salzborn 2020, S. 16-17), die wiederum einer vermeintlich neutralen politischen Mitte gegenüberstünden (Dölemeyer & Mehrer 2011) und schließlich, weil der Begriff durch die mediale Verwendung und die darin dominante Bedeutungszuschreibung durch den Verfassungsschutz politisch aufgeladen ist (Küpper & Möller 2014, S. 16; Salzborn 2020).

toritärer Führungsstrukturen und einer rechtsgerichteten Diktatur, Verharmlosung des Nationalsozialismus, Antisemitismus, Rassismus, Sozialdarwinismus (Decker & Brähler 2006 in Küpper & Möller 2014, S. 17). Diese Begriffsdefinition wird in die pädagogische Diskussion übernommen. Darüber hinaus wird in der pädagogischen Literatur an die sozialpsychologisch fundierte Definition des Syndroms der *Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit* (GMF) mit ihren weiteren Aspekten wie *Sexismus*, *Abwertung von Muslimen*, *Abwertung von homosexuellen Menschen*, *Abwertung von Menschen mit Behinderungen*, *Abwertung von Sinti*ze und Rom*nja* (Decker & Brähler 2006 in Küpper & Möller 2014, S. 19) angeknüpft. Als ein neueres Thema verweisen Lukas Boehnke und Malte Thran auf die bisher unzureichende pädagogische Auseinandersetzung mit dem (Rechts-) *Populismus* – an dieser Stelle nicht als metapolitische Strategie, sondern als ein Anliegen verstanden, dem „Willen des Volkes“ gegenüber einer „moralisch schlechte[n], ‚korrupte[n] Elite“ „Geltung zu verschaffen“ (Boehnke & Thran 2019, S. 13).

Diskussionsbedarf besteht m. E. in der Frage, wie die politikwissenschaftlich und sozialpsychologisch fundierten Phänomenbeschreibungen für eine pädagogische Reflexion und Intervention nützlich sind bzw. genutzt werden können. Zwar wurde bisher mehrfach betont, dass die mit dem Syndrom der GMF verbundenen Ideologien der Ungleichheit (Salzborn 2020, S. 21) im Widerspruch zu den *Normen und Werten der Sozialen Arbeit* stehen und Soziale Arbeit ihre Adressat*innengruppen nicht gegeneinander ausspielen dürfe (Borrmann 2006, S. 199-204; Meyer 2019; Kindler & Laib

2020). Für die *Erwachsenenbildung* sieht Rödel eine inhaltliche Unvereinbarkeit mit den für die Disziplin reklamierten Normen „Demokratie und Menschenwürde“ (Rödel 2020, S. 143). Doch bedarf es über die normative Dimension hinaus auch einer Diskussion darüber, inwiefern das, was zusammenfassend als ‚rechts‘ und damit ‚problematisch‘ verstanden wird, in einem erziehungswissenschaftlichen Zusammenhang verstanden werden kann: Wie kann das *politische Phänomen* rechter Einstellungen im Kontext von erziehungswissenschaftlichen Konzepten wie *Bildung*, *Entwicklung*, *Emanzipation* und *gelingender Lebensgestaltung von Adressat*innen* reflektiert werden? Ich stimme insofern mit Rödel überein, dass es einer „grundlagentheoretischen Reflexion der ‚einheimischen‘ Begriffe (Herbart 1922, S. 133)“ (Rödel 2020, S. 143) bedarf. Das übergeordnete Ziel einer solchen Reformulierung sollte aber nicht nur das Überprüfen der Politizität (Rödel 2020, S. 144) von Begriffen sein, sondern, einen *Denkrahmen für pädagogische Intervention und Reflexion im Angesicht rechter Diskurse* zu eröffnen.

Wenn Erwachsenenbildung als eine „Unterstützung von selbst gesteuerten Lernprozessen, Qualifikationen, Kompetenzerwerb und kulturellem Erfahrungsaustausch“ (Dewe 2018, S. 327) verstanden wird, und das Professionswissen der Sozialen Arbeit auf die „Unterstützung, Beratung und Klärung von Lebensaufgaben“ (Füssenhäuser & Thiersch 2018, S. 1723) zielt, weiterhin die Disziplin auf diese Professionalität hin ausgerichtet sein soll, dann braucht es m. E. eine systematische *Auseinandersetzung mit den Bildungs- und Lebensbewältigungsprozessen von Adressat*innen im Kontext rechter Diskurse*. Den Stand der gegenwärtigen

Auseinandersetzungen mit Bildung und Lebensbewältigung im Kontext rechter Lebensweise skizziere ich im folgenden Abschnitt.

5. (Sozialpädagogische) Forschung und Analysen zur (biographischen) Attraktivität rechter Ideologien und Vergemeinschaftungen

Die Frage nach dem Zugang zu situierten Menschen und einem an Menschen orientierten professionellen Handeln hat sich für mich während der Lektüre Rödels gestellt, da ich beim Lesen vor einem mehr oder weniger als menschenleer imaginierten Raum stand. Zwar benennt der Autor die Gruppe der „Rechtspopulist*innen und sog. Rechtsintellektuelle[n]“ (Rödel 2020, S. 133) als Strateg*innen der Metapolitik, weiterhin die im Spektrum verortete Erziehungsautorin Carolin Sommerfeld. Jenseits dieser Akteur*innen liegt der Fokus jedoch auf einer akteurslos gestalterischen Kraft von Diskursverschiebungen. Eine solche Perspektive ist zwar im Kontext poststrukturalistischer Forschung diskutierbar. Wenn Erwachsenenbildung in Bezug auf Praxisfelder reflektiert werden soll, müsste jedoch auch gefragt werden: Kann ‚Bildung‘ ohne eine Bezugnahme auf in lebensweltliche Kontexte verstrickte, handelnde und reflektierende Menschen gedacht werden?

Diese letzte Frage soll mit einem Blick auf den Stand der (sozialpädagogischen) Forschung zur Attraktivität rechter Ideologien und Ge-

meinschaftsbildung reflektiert werden. An diesen empirischen Beobachtungen lassen sich m. E. Diskussionen anschließen, die sowohl für die Praxis im Sinne einer rekonstruktiven Professionalität (Völter 2019), als auch für die pädagogische Theoriebildung erkenntnisgenerierend sein können. Bevor pädagogische Konzepte und Methoden entwickelt werden können, muss zunächst *verstanden* werden: Warum wenden sich Menschen rechten Ideologien und Gemeinschaften zu?

In der sozialwissenschaftlichen und sozialpädagogischen Forschung werden seit den 80ern biographische Studien zu diesem Thema durchgeführt.³ Gefragt wurde, wie Menschen ihre Wege in rechte Szenen finden, welche lebensgeschichtliche Bedeutung rechte Gemeinschaften⁴ haben und wie Distanzierungsprozesse verlaufen (u. a. Inowlocki 1989, 2000; Heitmeyer 1992; Schiebel 1992; Hafenecker 1993b; Möller 2000; Köttig 2004, 2008; Rommelspacher 2006; Sigl 2018). In diesen Studien wurde unter anderem nach den ‚Ursachen‘ für die Attraktivität rechter Denk- und Handlungskontexte gesucht. Diese Ursachen werden unter anderem in psychosozialen Dynamiken gefunden. Es wurde beobachtet, dass Menschen, die sich rechten Ideologien und Gruppen zuwenden, während ihrer Kindheit oft gewaltvolle und nicht-unterstützende Beziehungen zu ihren Eltern erlebten (Hopf 1995; Köttig 2008). Die Biographieforschung konnte aber auch die Abwendung von rechten Szenen in den Blick nehmen. So analysierte

3 Für einen ausführlichen interdisziplinären Überblick zur Erforschung der Attraktivität von *rechten Cliques* für *Jugendliche*, siehe Borrmann (2006, Kap. 5-6).

4 Aus heutiger Sicht muss ergänzt werden, dass nicht nur die lebensgeschichtliche Bedeutung *analoger* Vergemeinschaftungsformen, sondern auch *digitaler* Vernetzung und Kommunikation in den Blick genommen werden muss (Glaser & Pfeiffer 2017).

Sigl (2018) anhand biographischer Interviews, wie einigen Menschen eine Distanzierung von rechten Milieus durch ein Aufgreifen biographisch bereits angelegter, alternativer Handlungsentwürfe gelingen konnte.

Bei der Hinwendung zu rechten Szenen spielt laut gegenwärtigem Forschungsstand auch der politische Hintergrund der Familie bzw. Familiengeschichte eine Rolle. So wurde beobachtet, dass Menschen, die rechte Haltungen einnehmen, in Familien aufwuchsen, in denen vergangene Täter*innenschaft während des Nationalsozialismus übergenerational tabuisiert wurde (Rosenthal 1997), oder aber, in denen offene Affinitäten zu rechten Ideologien bestanden (Sigl 2018). Auch die Bedeutung des Umfelds und allgemeingültiger rechter Diskurse werden als Ursachen für das Einnehmen rechter Haltungen diskutiert (Borrmann 2006, S. 230).

Bisher weniger Aufmerksamkeit hat die Rekonstruktion der Bedeutung rechter *Inhalte* für das *subjektive Verständnis* des eigenen Lebens und Handelns erfahren. Über den Blick auf die Bedingungen des Aufwachsens hinausgehend, formulierte Johanna Sigl die Notwendigkeit, dass sich die biographische Forschung

mit den ideologischen Gehalten rechter Diskurse auseinandersetzen müsse, um nachzuvollziehen, wie diese im biographischen Verlauf für die Akteur*innen sinnhaft werden (Sigl 2018, S. 62–66). Mit dem Fokus auf die subjektive Bedeutung rechter Diskurse beugt sie vor, rechte Täter*innen lediglich zu Opfern familiärer Benachteiligung⁵ zu stilisieren.

Es lässt sich zusammenfassen: In der bisherigen empirischen Forschung werden die Lebenswege von rechtsorientierten Menschen in den Blick genommen. Zugleich wird der Bedarf an einer stärkeren Auseinandersetzung mit der subjektiven Bedeutung von rechten Ideologien formuliert. Wenn diese Forschung als Ausgangspunkt für pädagogische Überlegungen genommen wird, dann lassen sich – in aller Kürze – zwei Desiderate skizzieren:

1. *Verstehen und pädagogischer Handlungsraum*. In bisherigen Studien wurde die Hinwendung zu menschenfeindlichen Inhalten und Organisationen lebensgeschichtlich untersucht. Rechtes Denken und Handeln wird mit dem Verweis auf individuelle (hier: gewaltorientierte, daher unerwünschte) *Bewältigungsstrategien* im Kontext individuell erlebter *Zumutungen/Defizite*⁶ und das soziale *Umfeld als*

5 Um einer einseitigen Erklärung rechter Affinitäten durch Opfererfahrungen vorzubeugen, soll hier noch auf ein psychoanalytisch fundiertes Konzept verwiesen werden, das den Blick nicht auf Opferschaft, sondern auf die *gesellschaftlich dominante Position rechter Täter*innen* wirft: Birgit Rommelspacher stellte einen Zusammenhang zwischen historischer Lage, Kollektivitäten und Psyche her. Sie diskutierte mit dem Begriff der „Dominanzkultur“ (1995) u. a. die problematische ‚Weitergabe‘ des Nationalsozialismus in den Täter*innen-Folgegenerationen. Erst das „Erinnern, [W]iederholen, [D]urcharbeiten“ (S. 207) könne den Komplex deutschen „Größenwahn[s]“ (Rommelspacher 1995, S. 189) aufbrechen und aufarbeiten.

6 Ergänzt werden kann an dieser Stelle: Das Herstellen eines Zusammenhangs zwischen rechten/menschenfeindlichen Haltungen wird nicht nur im Kontext *individueller*, sondern auch *kollektiv* erlebter Zumutungen im Sinne von Mangel- oder Unsicherheitssituationen diskutiert. So basieren Wilhelm Heitmeyers Erklärungsversuche zur Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit auf der Annahme struktureller Integrationsdefizite (Heitmeyer 2018), während Andreas Reckwitz in seiner Analyse der spätkapitalistischen Gesellschaft einen Zusammenhang zwischen relativen Abstiegsängsten einer ‚alten Mittelklasse‘ und Rechtspopulismus herstellt (Reckwitz 2017).

Gelegenheitsstruktur erklärbar gemacht. Für die Soziale Arbeit – und möglicherweise noch mehr für die Erwachsenenbildung – ist eine solche Perspektive einerseits problematisch, weil sie dem Individuum die Kompetenz zum freien Verfügen und Begründen der eigenen politischen Haltung und Handlungen abspricht. Eine einseitige Normalisierung (hin zur biographischen Aufarbeitung mit der Hoffnung auf die Entwicklung einer gewaltfreien politischen Haltung) wird suggeriert. Andererseits eröffnet der Blick auf psychosoziale Prozesse auch einen *pädagogischen Handlungsraum*, in dem Bildungs- und Selbstreflexionsprozesse eröffnet werden könnten. Dabei müssten, so Sigl (2019), auch die Inhalte, die politischen Meinungen als solche in den Blick genommen und pädagogisch zur Debatte gestellt werden.

2. *Potential der rekonstruktiven Forschung für die Theoriebildung über das Verhältnis von Grundthemen der Pädagogik (z. B. Bildung, Lebenspraxis) und politischen Haltungen.* Bisherige Debatten zur pädagogischen Praxis mit Menschen, die rechte Haltungen vertreten, liefen immer wieder auf die Gegenüberstellung von Politik und Pädagogik hinaus (vgl. Abschnitt 3.2). Entweder fokussierte der analytische Blick (wie Rödel es tut) einseitig das politische Klima bzw. Diskurse und Deutungshegemonien – und Überlegungen zur professionellen Praxis werden nicht pädagogisch begründet. Oder aber, die Aufforderungen zur ‚Politisierung‘ der Pädagogik bleiben eher allgemeiner Natur, ohne ein Verhältnis zu subjektiven Sinnwelten, Bildung und Lebenspraxis herzustellen. Demgegenüber hätte die qualitative, rekonstruktive Forschung das Potential, eine ‚Brücke‘ zwischen Grundthemen der Pädagogik (z. B. Bildung,

Lebenspraxis) und politischen Haltungen (z. B. rechten Ideologien) zu schlagen, indem sie zu verstehen versucht, worin für einige Menschen die Attraktivität von rechten Themen und Vergemeinschaftungen liegt. Neue Forschungsbemühungen bedarf es außerdem in Hinblick auf Neue Rechte Diskurse sowie neuere analoge und digitale rechte Vergemeinschaftungsformen. Empirisch fundierte Erkenntnisse auf diesem Gebiet hätten m. E. das Potential, einen spezifischen pädagogisch-politischen Reflexionsrahmen zu eröffnen. Auf der Basis eines Verständnisses der Attraktivität rechter Ideologien für die situierten Menschen kann über professionelle Rahmungen von Bildungsprozessen nachgedacht werden.

Für die *theoretische Begründung* einer empirischen Forschungsperspektive, die sowohl politische Diskurse, als auch das Handeln, die Sinnkonstruktionen und das implizite Wissen von situierten Menschen in den Blick nimmt, können einige forschungsmethodologische Konzepte fruchtbar gemacht werden. Geht man mit Andreas Reckwitz davon aus, dass gesellschaftliche Diskurse stets in Zusammenhang mit den Praktiken ihrer Artikulation stehen (Reckwitz 2010, S. 189), besteht eine Verbindung zwischen den Diskursen und den – im Blick der Pädagogik stehenden – situierten Menschen. Folgt man dieser Überlegung, so erhalten menschenfeindliche Ideologien deshalb Raum und Bedeutung, weil sie von Menschen produziert, geteilt und ‚weitergesprochen‘ werden. Der rekonstruktive Blick erlaubt – darüber noch hinausgehend – auch, die Bezüge der Menschen zu diesen Diskursen zu ihren Praktiken in ihrer situierten Sinnhaftigkeit nachzuvollziehen. Denn die sozialen

Praktiken stehen immer in einem Zusammenhang mit den Sinnzuschreibungen der Akteur*innen (Matthes & Schütze 1973) sowie ihren habituellen, impliziten Haltungen (Bohnsack 2017).

Ein solch ‚doppelter‘ Blick auf die Diskurse/Inhalte rechter Sinnwelten *und* die Lebensgeschichten, das Erfahrungswissen der situierten Akteur*innen, könnte zur Grundlage für so etwas wie eine ‚politische Pädagogik‘ oder eine ‚pädagogische Politisierung‘ werden, die sowohl Prozesse der Meinungsbildung, als auch psychosoziale Dynamiken wahrnimmt. Der politisch-pädagogische Blick könnte dazu beitragen, die biographischen, in Institutionen und Organisationen eingebetteten Erfahrungs- und Handlungszusammenhänge vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Konflikte und Kämpfe um Deutungsmacht zu verstehen. Ein solches Verständnis könnte zum Ausgangspunkt für Reflexionen in pädagogischer, erwachsenenbildnerischer und disziplinpolitischer Qualität werden.

6. Abschließende Überlegungen zur empiriebasierten Theoriebildung

Die erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen stehen vor einem Problem: Die Landschaft politischer Äußerungen hat sich verschoben. Das, was lange öffentlich als ‚unsagbar‘ galt, ist durch Diskursverschiebungen (Rödel 2020, S. 133) nun Teil des Spektrums sagbarer ‚Meinungen‘. Rechte Diskurse haben Eingang in (vermeintlich) pädagogische Diskurse gefunden (Rödel 2020, S. 135–136). Formelle oder informelle rechte Organisationsformen sind

Bildungsorte für junge Menschen (Glaser & Stützel 2017; Grigori 2020). ‚Halbwissenschaftliche‘ Ratgeber bieten verdeckte rechte Orientierungsangebote für Erwachsene (in Bezug auf Sommerfeld, Rödel 2020, S. 136). Rödel fokussiert in seinem Beitrag nicht die organisationale Seite oder Fragen pädagogischer Praxis. Stattdessen formuliert er den Auftrag an die Erziehungswissenschaften, dass die disziplininterne Reflexion zum Thema „über eine strategische Positionierung und eine Parteinahme für oder gegen bestimmte Tendenzen [...] hinaus [gehend]“ (Rödel 2020, S. 142) vertieft werden müsse. Der leitende Begriff ist für ihn die „Re-Politisierung“, d. h. das Befragen der disziplinären Grundbegriffe auf ihre „Politizität“ (Rödel 2020, S. 144).

Kann das geforderte politische Moment tatsächlich über einen – so könnte man Rödel Überlegung pointieren – ‚geschlossenen disziplinären Kampf gegen rechte Metapolitik‘ eingelöst werden? Es wäre vermessen zu glauben, mit einer einzelnen Strategieidee die zwar noch niemals ganz eingelösten, aber doch einmal mehr angegriffenen Grundwerte – menschliche Würde und intersektionale Gerechtigkeit – retten zu können. Da ich jedoch aus der von Rödel skizzierten *defensiven* Position der Erziehungswissenschaft gegenüber rechter Metapolitik keinen pädagogischen Handlungsraum erschließen konnte, habe ich versucht, das Potential einer *rekonstruktiven* Position auszuloten und dabei auf qualitative Studien und Grundprinzipien sozialpädagogischer und -wissenschaftlicher Forschung zurückgegriffen. Dieser rekonstruktive Ausgangspunkt beschreibt vor allem die Notwendigkeit, vermehrt qualitativ zu forschen, um

zu verstehen, wieso sich Menschen für rechte Meinungen entscheiden, wieso sie rechte Haltungen einnehmen.

Um den Herausforderungen, denen die Pädagogik durch die Verschiebungen im politischen (Diskurs)Raum gegenübersteht, zu begegnen, müssen die Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft zu solchen Analysen finden, die aus den ihnen eigenen Modi der Beobachtung, Perspektiven und Kompetenzen gespeist sind. Denn letztlich sind sie *Handlungswissenschaften* und benötigen Beobachtungen, mit denen sie zum einen Handlungen *verstehen* können (Birgmeier 2009), zum anderen dieses Wissen (direkt oder indirekt, als Methode oder als Modus der Wahrnehmung bzw. Reflexion) praktisch relevant machen sollen. Soziologische oder politikwissenschaftliche Analysen stellen dabei relevante gesellschaftliche Kontexte her, können aber keinen Reflexionsraum für professionsbezogene Herausforderungen eröffnen. Es fehlen dazu *empirische Studien* zur (biographischen?) Attraktivität rechter Narrative und darin angeregter Affekte sowie *empirisch fundierte, theoretisierende Überlegungen zur Problemdiagnose*, also zum Verhältnis von ‚politischen‘ und ‚pädagogischen‘ Problemen – so vorläufig und experimentierend und genau in diesem Sinne erkenntnisgenerierend diese Beobachtungen und Analysen auch immer verbleiben mögen (Hörster 2020).

Mein in dieser Replik formulierter Hinweis auf eine ausstehende Problemanalyse bedeutet nicht, dass die an anderer Stelle zu Recht geforderte Perspektive auf die Bedeutung und Stärkung von Zivilgesellschaft (u. a. Ahlrichs & Fritz 2019) sowie der Schutz von potentiellen Betroffenen oder Opfern rechter Gewalt

(Hechler & Stuve 2015) nicht dringende Bestandteile pädagogischer Reflexion und Praxis sein müssen. Er bedeutet jedoch, dass die erziehungswissenschaftliche Forschung, soweit ich das Feld überblicke, vor einer zu füllenden Leerstelle von Problemverständnissen steht, um das Phänomen von ‚rechten Haltungen‘ besser pädagogisch diskutieren zu können.

Literatur

- Ahlrichs, R. & Fritz, F. (2019). Demokratiebildung in antidemokratischen Zeiten. Der Beitrag der Vereine zur Sicherung der Demokratie – zwei empirische Blicke aus Europa. *Der pädagogische Blick*, 27 (1), 39–48.
- Aumüller, J. (2014). *Forschung zu rechts-extrem orientierten Jugendlichen. Eine Bestandsaufnahme von Ursachen, Gefährdungsfaktoren und pädagogischen Interventionen*. (Kontaktstelle BIKnetz). Verfügbar unter https://www.desi-sozialforschung-berlin.de/wp-content/uploads/biknetz_langfassung_expertise_forschung_aumuel-ler.pdf [12.11.2020].
- Baer, S., Möller, K. & Wiechmann, P. (Hrsg.) (2014). *Verantwortlich Handeln: Praxis der sozialen Arbeit mit rechtsextrem orientierten und gefährdeten Jugendlichen*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Birgmeier, B. (2009). Theorie(n) der Sozialpädagogik – *reloaded!* In E. Mührel & B. Birgmeier (Hrsg.), *Theorien der Sozialpädagogik – ein Theorie-Dilemma?* (S. 13–32). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Boehnke, L. & Thran, M. (2019). Defizitäre Populismusbegriffe: Von der Defizit-

- perspektive zur ideologietheoretischen Analysekompetenz. In L. Boehnke, M. Thran & J. Wunderwald (Hrsg.), *Rechtspopulismus im Fokus* (S. 9–30). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Borrmann, S. (2006). *Soziale Arbeit mit rechten Jugenddelinquenten: Grundlagen zur Konzeptentwicklung* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Butterwegge, C. (2011). Linksextremismus = Rechtsextremismus? Über die Konsequenzen einer falschen Gleichsetzung. In U. Birsl (Hrsg.), *Rechtsextremismus und Gender* (S. 29–41). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Dewe, B. (2018). Erwachsenenbildung. In H.-U. Otto, H. Thiersch, R. Treptow & H. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit: Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik*, 6., überarbeitete Auflage, (S. 327–339). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Dewe, B. & Otto, H.-U. (2018). Professionalität. In H.-U. Otto, H. Thiersch, R. Treptow & H. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit: Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik*, 6., überarbeitete Auflage (S. 1203–1213). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Dölemeyer, A. & Mehrer, A. (2011). Einleitung: Ordnung, Macht, Extremismus. In Forum für kritische Rechtsextremismusforschung (Hrsg.), *Ordnung, Macht, Extremismus: Effekte und Alternativen des Extremismusmodells* (S. 7–32). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Füssenhäuser, C. & Thiersch, H. (2018). Theorie und Theoriesgeschichte Sozialer Arbeit. In H.-U. Otto, H. Thiersch, R. Treptow & H. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit: Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik*, 6., überarbeitete Aufl. (S. 1720–1733). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Glaser, S. & Pfeiffer, T. (Hrsg.) (2017). *Erlebniswelt Rechtsextremismus: modern – subversiv – hasserfüllt: Hintergründe und Methoden für die Praxis der Prävention*, 5., aktualisierte Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Glaser, E. & Stützel, K. (2017). Völkische Formierung. Herausforderungen für die Jugendarbeit am Beispiel der „Gruppe Freital“. *Sozialmagazin: die Zeitschrift für soziale Arbeit*, 42 (11–12), 86–91.
- Grigori, E. (2020). Recht(s) sozial: Zugriffe extreme rechter Organisationen auf die Jugendarbeit. *Forum sozial*, 2020. (1), 33–36.
- Greuel, F. & König, F. (2019). Mit Vorsicht zu genießen?! – Präventionspädagogik „gegen Rechts“ im Spannungsfeld zwischen Pädagogik und Prävention. *Der pädagogische Blick*, 27 (1), 28–38.
- Hafeneger, B. (1993a). Wider die (Sozial-) Pädagogisierung von Gewalt und Rechtsextremismus. *Deutsche Jugend: Zeitschrift für die Jugendarbeit*, 41 (3), 120–126.
- Hafeneger, B. (1993b). *Rechte Jugendliche: Einstieg und Ausstieg: sechs biographische Studien*. Bielefeld: Böllert, KT-Verlag.
- Hechler, A. & Stuve, O. (2015). Weder ‚normal‘ noch ‚richtig‘: Geschlechterreflektierte Pädagogik als Grundlage einer Neonazismusprävention. In A. Hechler & O. Stuve

- (Hrsg.), *Geschlechterreflektierte Pädagogik gegen Rechts* (S. 44–72). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Heitmeyer, W. (Hrsg.) (1992). *Die Bielefelder Rechtsextremismus-Studie: erste Langzeituntersuchung zur politischen Sozialisation männlicher Jugendlicher*. Weinheim: Juventa.
- Heitmeyer, W. (2018). *Autoritäre Versuchungen. Signaturen der Bedrohung I*. Berlin: Suhrkamp.
- Hoff, W. & Bender-Junker, B. (2019). Einleitung. In W. Hoff, B. Bender-Junker & K. Kraimer (Hrsg.), *Rekonstruktive Wissensbildung: historische und systematische Perspektiven einer gegenstandsbezogenen Theorie der Sozialen Arbeit* (S. 7–14). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hopf, C. (Hrsg.) (1995). *Familie und Rechtsextremismus: familiäre Sozialisation und rechtsextreme Orientierungen junger Männer*. Weinheim: Juventa.
- Hörster, R. (2020). Soziale Arbeit und Unsicherheit. Zu politischem Status, sensiblen Punkten und experimentellen Räumen sozialpädagogischer Wissenskonstitution. In K. Haase, G. Nebe & M. Zaft (Hrsg.), *Rechtspopulismus: Verunsicherungen der Sozialen Arbeit* (S. 78–99). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Inowlocki, L. (1989). Familiäre und rhetorische Geschichtsbezüge von Jugendlichen in rechtsextremistischen Gruppen. In H.-J. Hoffmann-Nowotny (Hrsg.), *Kultur und Gesellschaft: gemeinsamer Kongreß der Deutschen, der Österreichischen und der Schweizerischen Gesellschaft für Soziologie, Zürich 1988; Beiträge der Forschungskomitees, Sektionen und Ad-hoc-Gruppen* (S. 31–33). Zürich: Seismo-Verlag.
- Inowlocki, L. (2000). *Sich in die Geschichte hineinreden: biographische Fallanalysen rechtsextremer Gruppenzugehörigkeit*. Frankfurt am Main: Cooperative-Verlag.
- Kindler, T. & Laib, A. (2020). Rechtspopulismus, Berufsethik und politische Soziale Arbeit. Weshalb Rechtspopulismus bekämpft gehört. *Siegen: Sozial*, 25 (1), 22–29.
- Köttig, M. (2004). *Lebensgeschichten rechtsextrem orientierter Mädchen und junger Frauen: biografische Verläufe im Kontext der Familien- und Gruppendynamik*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Köttig, M. (2008). Der biographische Ansatz in der Einzelfallhilfe mit rechtsextrem orientierten Mädchen und jungen Frauen. *FQS – Forum Qualitative Sozialforschung*, 9 (1, Art. 2), o. S.
- Köttig, M. & Röh, D. (Hrsg.) (2019). *Soziale Arbeit und Demokratie: Theoretische Analysen, gesellschaftliche Herausforderungen und Konzepte Sozialer Arbeit zur Förderung von Partizipation und Demokratie*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Krafeld, F. J. (Hrsg.) (1996). *Die Praxis akzeptierender Jugendarbeit: Konzepte, Erfahrungen, Analysen aus der Arbeit mit rechten Jugendlichen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Krafeld, F. J. (2001). Gerechtigkeitsorientierung als Alternative zur Attraktivität rechtsextremistischer Orientierungsmuster. *Deutsche Jugend: Zeitschrift für die Jugendarbeit*, 49 (7–8), 322–332.
- Küpper, B. & Möller, K. (2014). Rechtsextremismus und ‚Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit‘ – Terminologische Ausgangspunkte, empirische Befunde und Erklärungsansätze. In S. Baer, K. Möller &

- P. Wiechmann (Hrsg.), *Verantwortlich Handeln: Praxis der sozialen Arbeit mit rechtsextrem orientierten und gefährdeten Jugendlichen* (S. 15–46). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Matthes, J. & Schütze, F. (1973). Zur Einführung: Alltagswissen, Interaktion und Gesellschaftliche Wirklichkeit. In Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.), *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. T. 1, Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie*. (S. 11–53). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Milbradt, B. & Wagner, L. (2017). Pegida – Rechtspopulistische Bewegungen und die Folgen für die Soziale Arbeit. *Soziale Passagen*, 8 (2), 275–291.
- Meyer, N. (2019). Der politische Auftrag Sozialer Arbeit!? *Sozial Extra*, 43 (6), 386–387.
- Möller, K. (2000). *Rechte Kids: eine Langzeitstudie über Auf- und Abbau rechtsextremistischer Orientierungen bei 13- bis 15 jährigen*. Weinheim: Juventa.
- Oehler, P. (2018). *Demokratie und Soziale Arbeit: Entwicklungslinien und Konturen demokratischer Professionalität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reckwitz, A. (2017). *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne*. Berlin: Suhrkamp.
- Reckwitz, A. (2010). Auf dem Weg zu einer kultursoziologischen Analytik zwischen Praxeologie und Poststrukturalismus. In M. Wohlrab-Sahr (Hrsg.), *Kultursoziologie. Paradigmen – Methoden – Fragestellungen* (S. 179–205). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rödel, S. (2020). (Erwachsenen-)Bildung in Zeiten rechtsgerichteter Metapolitik – Für eine Re-Politisierung der Erziehungswissenschaft und Erwachsenenbildungswissenschaft. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 3 (2), 132–149.
- Rommelspacher, B. (1995). *Dominanzkultur: Texte zu Fremdheit und Macht*. Berlin: Orlanda Frauenverlag.
- Rommelspacher, B. (2006). „Der Hass hat uns geeint“: junge Rechtsextreme und ihr Ausstieg aus der Szene. Frankfurt am Main.; New York: Campus Verlag.
- Rosenthal, G. (Hrsg.) (1997). *Der Holocaust im Leben von drei Generationen: Familien von Überlebenden der Shoah und von Nazi-Tätern*, 2., korr. Aufl. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Salzborn, S. (2017). Rechtsextremismus und Rechtspopulismus. *Sozialmagazin: die Zeitschrift für soziale Arbeit*, 22 (11–12), 8–12.
- Salzborn, S. (2020). *Rechtsextremismus: Erscheinungsformen und Erklärungsansätze*, 4. Auflage. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Schäuble, B. (2017). Soziale Arbeit unter der Einflussnahme rechtspopulistischer Bewegungen. *Sozialmagazin: die Zeitschrift für soziale Arbeit*, 42 (11–12), 60–67.
- Scherr, A. (1993). Möglichkeiten und Grenzen der Jugendarbeit mit rechten Jugendlichen. *Deutsche Jugend: Zeitschrift für die Jugendarbeit*, 41(3), 127–135.
- Schiebel, M. (1992). Biographische Selbstdarstellungen rechtsextremer und ehemals rechtsextremer Jugendlicher. *Psychosozial*, 15 (3), 66–77.
- Sigl, J. (2018). *Biografische Wandlungen ehemals organisierter Rechtsextremer: eine*

biografischeanalytische und geschlechterreflektierende Untersuchung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Sigl, J. (2019). Zum Demokratiedefizit in der Sozialen Arbeit mit ehemals organisierten Rechtsextremen. In M. Köttig & D. Röh (Hrsg.), *Soziale Arbeit und Demokratie: Theoretische Analysen, gesellschaftliche Herausforderungen und Konzepte Sozialer Arbeit zur Förderung von Partizipation und Demokratie* (S. 228–236). Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Thole, W. & Wagner, L. (2019). Von der radikalen Kritik zum politischen Dornröschenschlaf: Plädoyer für eine Wiederbelebung des Politischen. *Sozial Extra*, 43 (1), 35–39.

Völter, B. (2019). Rekonstruktive Soziale Arbeit als Konzept Sozialer Arbeit. In W. Hoff, B. Bender-Junker & K. Kraimer (Hrsg.), *Rekonstruktive Wissensbildung: historische und systematische Perspektiven einer gegenstandsbezogenen Theorie der Sozialen Arbeit* (S. 209–228). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Lisa Janotta, Dr. phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der TU Dresden, Institut für Sozialpädagogik, Sozialarbeit und Wohlfahrtswissenschaften. Forschungsschwerpunkte: Rekonstruktive Soziale Arbeit, Professionsforschung in der Sozialen Arbeit, Rechtsextremismus, Migration.

✉ lisa.janotta@tu-dresden.de

Neue Rechte, alte Gefahr

Michaela Jašová &
Robert Wartmann

Zusammenfassung

In dieser Replik problematisieren wir einige zentrale Prämissen und Schlussfolgerungen der Argumentation des Beitrags (*Erwachsenen-)Bildung in Zeiten rechtsgerichteter Metapolitik* von Sales Rödel (2020). Es wird unter anderem mithilfe hegemonie- und bildungstheoretischer Perspektiven die These gestützt, dass mit dem Vorgehen und der Perspektive Rödel die Kontinuität rechter Gewalt und die Kontinuität der sogenannten rechten Metapolitik ausgeblendet und rechts-nationale Diskurse im *Innern* der Gesellschaft und auch der Erziehungswissenschaft sowohl ausgeklammert als auch reproduziert werden.

Hegemonie · Bildung · Neue Rechte · Rechtsextremismus · Nationalismus · Disziplinpolitik

Neue Rechte, alte Gefahr

Michaela Jašová & Robert Wartmann

Einleitung

Im deutschsprachigen Bildungsdenken lässt sich ein bereits vielfach problematisiertes Muster nachzeichnen, nach dem das Denken, die Diskurse und Institutionalisierungen rund um den Bildungsbegriff nicht nur individuelle Veränderungs- und Aufwachsensprozesse betreffen, sondern nach dem ‚Bildung‘ für jedes soziale, ökonomische oder globale Problem die richtige oder beste Lösung zu sein scheint (Ricken 2006, S. 20; Schäfer 2011). Die gute deutsche Bildung für mehr Selbstbestimmung, Mündigkeit und Emanzipation (Hufer 2016), bessere Lebenschancen, für mehr Innovations- und Wirtschaftskraft (Allmendinger 2013), ‚unsere Bildung‘ für Länder des globalen Südens (Krappmann 2013) oder für die ganze Welt (Sander 2018) markieren eindrücklich dieses Muster. Aber auch ganz klassisch ließe sich der Überwindungsversuch des Absolutismus und Feudalismus durch Bildung in Humboldts Bildungsdenken anführen. Etwas aktueller wären noch die Abgrenzungsfiguren der Halbbildung (Adorno 1959) wie Unbildung (Liessmann 2007), des Nationalismus und Rechtsextremismus (Pfeiffer 2000; Studer 2021), der Ökonomisierung und des Kapitalismus (Lohmann 1999; Ruhloff 1997), Amerikanisierung und Bologna (Lenzen 2014), Inklusion (Dammer 2015), oder die ganze Moderne, Imperialismus und Kolonialismus (Castro Varela 2016; Knobloch 2019).

Auch wenn diese Liste noch weitaus umfangreicher sein könnte und mit dem Bildungsbe-

griff jeweils deutlich ambivalenter umgegangen wird, als hier suggeriert, so lässt sich im Anschluss dieser tradierten Problembewältigungsstrategie namens Bildung mit Rödels Beitrag nun ein weiteres Problem aufmachen, welches die ‚(Erwachsenen-)Bildung‘ (Rödel 2020, S. 138) vor „neue Herausforderungen“ stellt (Rödel 2020, S. 135): die Neue Rechte. Die Argumentation Rödels lässt sich folgendermaßen skizzieren: Es existieren „jüngere Bemühungen rechter Akteur*innen“ (Rödel 2020, S. 132), „neue Herausforderungen“ (Rödel 2020, S. 135) oder eine „neue Form der Politisierung [des Feldes der (Erwachsenen-)Bildung]“ von rechts (Rödel 2020, S. 138). Diese jüngere und neue (Meta-)Politisierung von rechts trifft auf eine teils entpolitisierte (Rödel 2020, S. 139), teils ökonomisierte (Rödel 2020, S. 137) und teils kritische aber kritikunfähige Erziehungswissenschaft (Rödel 2020, S. 140). Durch diese Form der Politisierung und Bedrohung von rechts steht die Erziehungswissenschaft (und auch Erwachsenenbildung) vor neuen Herausforderungen, für deren Bewältigung am Ende des Texts „einige erkenntnispolitische Einsätze aus der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und der Politischen Theorie aufgerufen“ und zur Diskussion gestellt werden (Rödel 2020, S. 135).

Zu diesen zur Diskussion gestellten Einsätzen gegen rechts gehören erstens: Es brauche eine „Re-Politisierung“ der Erziehungswissenschaft, nach der sie sich selbst als „gesellschaftliche Akteurin“ begreift, die „gezielt Gesellschaft [gestaltet]“ (Rödel 2020, S. 142) und „im öffentlichen Diskurs“ den „rechten Versuchen, hegemoniale Erzählungen über Bildung und Erziehung zu etablieren, [ent-

gegenwirkt]“ (Rödel 2020, S. 143). Zweitens: Für diese Re-Politisierung benötige die Erziehungswissenschaft eine „erkenntnispolitische und öffentlichkeitstheoretische Neudimensionierung“ und „eine Re-Formulierung kritischer Einsätze“ (Rödel 2020, S. 143). Wir sollten „nicht von einem moralisierend-autoritären Standpunkt“ aus den Rechten begegnen, „sondern versuchen, Widersprüche und Krisen rechter Positionen aus den Normen der Akteur*innen selbst heraus zu kritisieren und damit auch konkrete Praktiken zu adressieren und zu transformieren“ (Rödel 2020, S. 144). Wir sollten uns intensiver mit rechten Intellektuellen durch „*immanente Formen der Kritik*“ beschäftigen (Rödel 2020, S. 144; Hervorh. i. O.) und veraltete und moralisierende Kritikformen beiseitelegen (Rödel 2020, S. 144). Diese Kritiken sollen dann in „undogmatischer, nachvollziehbarer und der Pluralität und Agonalität spätmoderner Wertordnungen entsprechender Weise“ kommuniziert, gleichzeitig soll mit Gegenerzählungen den rechten hegemonialen Einsätzen auf „Augenhöhe“ begegnet werden, um neben der Re-Politisierung des öffentlichen Raums das Problem der Nicht-Repräsentation (der Rechten?) anzugehen (Rödel 2020, S. 144). Drittens: Für die Re-Politisierung benötige die Erziehungswissenschaft außerdem „eine grundlagentheoretische Reflexion der ‚einheimischen‘ Begriffe“ (Rödel 2020, S. 143). Also die *eigenen* „Begriffe wie Bildung“ müssen in ihren „Grundstrukturen aufgeschlüsselt“ werden, um bspw. das Bildungsdenken dann gegen rechts zu positionieren und von rechten „Theorien der Indoktrination“ (Rödel 2020, S. 144) abzugrenzen und um ‚Bildung‘ gegen rechts zu wenden (Rödel 2020, S. 144).

Wir werden in dieser Replik auf den Beitrag (*Erwachsenen-)Bildung in Zeiten rechtsgerichteter Metapolitik* von Rödel einige zentrale Prämissen und Schlussfolgerungen der Argumentation problematisieren. Es soll zunächst verdeutlicht werden, dass rechtes Denken nicht „(wieder) salonfähig“ (Rödel 2020, S. 133) geworden ist (Teil 2), die Strategien einer sogenannten (rechten) Metapolitik keinen neuen Trend darstellen und gerade aus hegemonietheoretischer Sicht gar nicht neu sein können, sondern feste Bestandteile des politischen Raumes in der Moderne darstellen (Teil 3). Zudem übergehen die Strategie der Positionierung der Probleme im Außen (Rechte), wie die Reinigungspraxis der vorgeschlagenen Selbstkritik und der Wunsch, den öffentlich-politischen Raum re-politisieren oder im Sinne Deweys neu-gestalten zu wollen (Rödel 2020, S. 143–144), einerseits den Stand der Forschung und andererseits, so unsere These, stützen sie nationale Diskurse. Der folgende Beitrag versucht, auf die Gefahr solcher Interventionen gegen rechts hinzuweisen, welche die Probleme im Außen positionieren, sei es im Vorgehen (Teil 4.1), in der anvisierten Selbstkritik (Teil 4.2) oder in der theoretischen (Neu)Fassung von Öffentlichkeit (Teil 4.3).

2. Rechtes Denken ist nicht „(wieder) salonfähig“

Rödel beginnt seinen Beitrag mit einer Skandalisierung – „Rechtes Denken ist (wieder) salonfähig“ (Rödel 2020, S. 133) – und verwendet damit einen beliebten Einstieg, welcher in vielen Artikeln über die rechte Gefahr

in der Gesellschaft zu finden ist. Die Skandalisierung rechter Gewalt lässt sich aus politisch-strategischer Sicht begrüßen, jedoch verweist das „wieder“ auf eine Geschichtsschreibung, nach der rechtes Denken längere Zeit nicht salonfähig war und nun wie ein Virus von außen die demokratische Ordnung befällt und destabilisiert.

Der zweite Satz Rödel folgt dieser Logik: „Die Ereignisse der Jahre 2019 und 2020 haben deutlich werden lassen, was seit längerem in Öffentlichkeit und Wissenschaft diskutiert, in Plenarsälen sichtbar und im Alltag spürbar war“ (Rödel 2020, S. 133). Der anfänglichen Hinleitung und den ersten Ausführungen zu der zentralen Diagnose des Beitrags Rödel – eine (neue) „Diskursverschiebung“ von rechts (Rödel 2020, S. 133) – lassen sich zwar nicht gänzlich widersprechen und doch erscheinen sie in zweierlei Hinsicht als problematisch. Als Erstes: Es bleibt unklar, warum angesichts des enormen Ausmaßes rechter Gewalt seit dem Zweiten Weltkrieg erst die Ereignisse der letzten zwei Jahre als Meilensteine in der öffentlichen Wahrnehmung rechter Gewalt auftreten. Was ist mit der gescheiterten Entnazifizierung (Gamrasni 2019), dem Schweigen über die Gräueltaten des NS-Regimes (Czollek 2020a), der Gründung der NPD in den 1960ern und dem Bestehen und Entstehen vieler rechtsextremer, gewaltbereiter Gruppierungen? Zu diesen Gruppen gehörten bspw. der Bund deutscher Jugend (BDJ), die Wehrsportgruppe Werwolf, die Europäische Befreiungsfront (EBF), die Wehrsportgruppe Hengst, die Werwolf Jagdeinheit Senftenberg oder Wehrsportgruppe Hoffmann (Döring 2008; Radke & Staud 2019;

Rigoll 2020; Virchow 2019). Hinzu kommen die rechtsextremen Angriffe und Ausschreitungen der 1990er Jahre bspw. in Solingen, Rostock-Lichtenhagen, Hoyerswerda oder Mölln sowie die völkischen Ansiedlungsprojekte im Rahmen der rechtsextremen Strategie der Erzeugung von „national befreiten Zonen“ (Döring 2008), die Morde des NSU, die nach dem „langen Sommer der Migration“ angestiegene rechtsextreme Gewalt gegen geflüchtete Menschen (Hess, Kasperek, Kron, Rodatz, Schwertl & Sontowski 2017), darunter bspw. die medial präsenten Angriffe in Freital, Köthen oder Chemnitz.

Die Zahl der getöteten Opfer rechter Gewalt seit den 1990er Jahren beläuft sich auf über 200 (Brausam 2021) – dabei handelt es sich nur um medial bekannte Fälle, die Dunkelziffer wird vermutlich viel höher ausfallen. Diese Zahl allein macht jedoch schon deutlich, dass *deutsche* Geschichte nach dem Zweiten Weltkrieg von einer rechten „Blutspur“ (Rigoll 2020) durchzogen ist. Rassismus, Antisemitismus, Nationalismus und rechter Terror stellen eine deutsche Kontinuität dar und sollten in dieser Kontinuität behandelt werden (Beckmann 2020; Rigoll 2020). Was meint Rödel, wenn er schreibt, dass rechtes Denken *wieder* salonfähig ist und dass rechte Gewalt seit *längerem* diskutiert wird und spürbar ist? Diese Zeitangaben erscheinen vor diesem Hintergrund als Verharmlosungen von Kontinuitäten rechter Gewalt in Deutschland. Sie erinnern an die immer noch verbreitete und von vielen Historiker*innen geteilte Darstellung eines (auch wenn verspäteten) entnazifizierten Deutschlands, in dem rechte Gewalt erst seit den 1990er Jahren wieder aufblühte (Zeithistorischer Arbeitskreis Extreme Rechte 2020).

Als Zweites: Es bleibt bei Rödel unklar, wem die Angriffe der Jahre 2019 und 2020 die Tatsache der rechten Gewalt verdeutlicht haben. Diejenigen, die von rechter Gewalt betroffen sind und diejenigen, die sich mit den Betroffenen solidarisieren, berichten seit Jahrzehnten über die Kontinuität rechter Gewalt und das Kleinreden dieser im öffentlichen Diskurs (bspw. Arslan 2019). Für sie waren die Angriffe der letzten Jahre keine Überraschung, sondern eine Konsequenz der nationalistischen Diskurse in Politik und Gesellschaft (bspw. Karakus & Tlusty 2021).

Haben also diese Angriffe die bürgerliche Mitte wissen lassen, wie es um die rechte Gefahr steht? Die sogenannten *Mitte Studien* zeigen im zweijährigen Rhythmus, dass rechtsextreme Positionen weit in die sogenannte Mitte der Gesellschaft reichen, auf ihren Diskursen aufbauen und in ihr eine Stütze finden (Decker & Brähler 2020; Heitmeyer 2011). Auch die aktuelle *Leipziger Autoritarismus Studie* (Decker & Brähler 2020) präsentiert alles andere als ein ‚aufgeklärtes Volk‘, welches sich klar gegen rechts positioniert. So fühlen sich bspw. 44,8 % der Befragten in Westdeutschland und 55,1 % in Ostdeutschland durch die Anwesenheit von Muslim*innen „manchmal wie ein Fremder im eigenen Land“ (Decker & Brähler 2020, S. 64), 52,9 % aller Befragten denken, dass Sinti und Roma zur Kriminalität neigen (Decker & Brähler 2020, S. 66) und 24,6 % stimmen latent der Aussage zu, dass Juden auch heute noch einen zu großen Einfluss haben (Decker & Brähler 2020, S. 225). Diese Zahlen sprechen eher dafür, dass der breiten Mitte die Ereignisse der letzten zwei Jahre die Augen nicht aufgemacht haben, denn sie

selbst verbreiten rassistische und nationalistische Ressentiments.

Oder geht es darum, dass rechtskonservative Politiker*innen wie Seehofer, die laut Rödel die rechte Gewalt „offen [...] adressieren“ (Rödel 2020, S. 133), die Gefahr des Rechtsextremismus erkannt haben? Auch dieses Bild fußt auf keiner konsistenten Argumentation und vergisst, dass solche öffentlichen ‚Adressierungen‘ rechter Gewalt nicht mit einer Anerkennung der Ernsthaftigkeit rechter Gefahr einhergehen müssen. Diese Äußerungen sagen auch nichts darüber aus, wie nationalistisch und rassistisch Politik letztendlich betrieben wird (bspw. Zeithistorischer Arbeitskreis Extreme Rechte 2020).

Rödels knappe Gesellschaftsanalyse spricht von einem Erstarren der rechtsextremen Tendenzen und einer (neuen) Diskursverschiebung von rechts. Diese Perspektive wird nur unzureichend der Tatsache gerecht, dass rechtes Gedankengut seit der Konstitution der deutschen Nation in der Gesellschaft eine wichtige Rolle spielte und sie mitprägte. Es besteht die Gefahr, dass ein zu vereinfachtes Bild entsteht: Die rechtsextremen Positionen waren in der Vergangenheit im Außen angesiedelt und erst *seit längerem* verankern sie sich im Alltag, in hegemonialen Diskursen und in etablierten Institutionen. So eine Sicht übersieht die Komplexität und Anpassungsfähigkeit rassistischer und nationalistischer Ressentiments (bspw. Demirović & Bojadzijevo 2002). Die rechtsextremen Positionen befanden sich nie im Außen, es wurde nur erfolgreich so getan als ob dies so wäre (Czollek 2020b; Decker & Brähler 2020; Heitmeyer 2011). So war bspw. die Kategorie ‚Rasse‘ in der Nachkriegszeit zwar nicht mehr on vogue. Mit dem

Begriff ‚Kultur‘ wurde jedoch ein zeitgemäßer kulturalistischer Rassismus etabliert (Balibar & Wallerstein 2018; Demirović & Bojadzijevo 2002). Der rassistisch motivierte Hass und die Ausgrenzung der ‚Fremden‘ wurde mit Euphemismen wie Fremdenfeindlichkeit, Islamophobie o. ä. geglättet und den Rechtsextremen zugeschoben und die seit den 1970er Jahren geführte Debatte um den sog. Extremismus leugnete erfolgreich rechtes Denken in der Mitte der Gesellschaft (Brähler & Decker 2018; Stöss 2015).

Wird Rechtsextremismus als eine nie ausgesetzte deutsche Kontinuität betrachtet und klar als solche benannt, kann zum Beispiel gefragt werden, wie sich Rechtsextremismus durch die Transformation der Medienlandschaft verändert hat, welche Allianzen im Zuge der Globalisierung entstanden sind, welche Narrative und Bilder ihn gegenwärtig stützen und vor allem kann gefragt werden, wie die eigene Disziplin mit rechten und rechtsextremen Diskursen verstrickt ist (und schon immer verstrickt war). Denn, es würden keine Bösen vom *rechten Rand* kommen und das Feld einnehmen, wenn der Weg nicht längst geebnet wäre.

3. „Strategien einer sog. Metapolitik“ sind nicht neu

Wenn Rechte erst seit Kurzem versuchen, die Grenzen des Sag- und Denkbaren zu verschieben, was haben sie vorher gemacht? Würde es Rödel darum gehen, den Zeitpunkt des Eintritts des Gramscianismus von rechts nachzuzeichnen (Brumlik 2016), dann lässt sich womöglich eine Wende im deutschen Rechts-

intellektualismus markieren. Diese ‚neue‘ Aufmerksamkeit um die Strategien der Etablierung hegemonialer Erzählungen und auch der vermehrte Einsatz neuer Medien verweisen auf einen Wandel in der rechten politischen Strategie. Das Konzept einer ‚Kulturrevolution von rechts‘ ist jedoch keineswegs neu und entsteht nicht erst mit Alain de Benoist und Nouvelle Droite (Brumlik 2016; Hufer 2018; Müller 1995). Die Neuen Rechten knüpfen an die faschistische Propaganda des Dritten Reiches an (Müller 1995, S. 41–44), welche sich wiederum von der bürgerlichen Kulturideologie nährt. Die bürgerliche Kulturideologie entstand mit Hilfe des Denkens *nationaler* Größen wie Kant, Herder, Schiller oder Humboldt (Müller 1995, S. 41–44) und bereitete unter anderem den Weg für die ‚Konservative Revolution‘ der Weimarer Republik, welche die Formulierung ‚das Dritte Reich‘ geprägt hat. Der Begriff Metapolitik findet sich zudem bereits bei Martin Heidegger (Brumlik 2016; Hufer 2018).

Worin der aktuelle Wandel rechter Strategien besteht, wird von Rödel nicht benannt. Vielmehr wird „Das alte Denken der neuen Rechten“ (Brumlik 2016) als eine jüngere Gefahr betrachtet. Gerade aufgrund der Kontinuität des rechten Denkens und rechter Gewalt wurde der Begriff ‚Neue Rechte‘ bereits häufiger problematisiert und kritisiert (Hufer 2018). Zwar beschreibt Rödel, dass zu der rechten Metapolitik die ‚vorpolitische‘ Anrufung der „Fiktion eines Volks“ (Rödel 2020, S. 133) gehört. Die Erzeugung der Einheit des Volkes gehört allerdings spätestens seit dem Übergang zur Moderne zum festen Repertoire politischer Legitimationen. Das Konstrukt des Volkes, welches die Mitglieder einer Nation

symbolisiert (Balibar & Wallerstein 2018), stützt sich hauptsächlich auf die Annahmen einer gemeinsamen und langen Geschichte mit einem glorreichen Ursprung, einer Sprache, einem Territorium und einer gemeinsamen Abstammung (Anderson 2005; Balibar & Wallerstein 2018; Weheliye 2015).

Die Konstitution eines fiktionalen deutschen Volkes wurde bspw. bereits vor der Gründung des Deutschen Reiches im Jahr 1871 angestoßen und das hauptsächlich mithilfe literarischer und sprachwissenschaftlicher Bestrebungen (Elias & Schröter 1990; Gazdar 2010; Riesenweber 2012; Siegert 1993, S. 69–81). Der Charakter des deutschen Volkes wurde entlang des Mythos um das Land der Dichter und Denker gewoben, wobei dieses nationalstiftende Deutungsmuster der deutschen ‚Kulturnation‘ erfolgreich von links wie rechts besetzt wurde und immer noch wird (Bollenbeck 1994).

Auch die von Rödel thematisierte Konstruktion des ‚Volkswillens‘ und das damit zusammenhängende aktive Gestalten des Politischen Raumes (Rödel 2020, S. 133) sind keine neuen Strategien und auch keine Strategien, die lediglich die Rechten verwenden. Nach dem Wegfallen sakraler Legitimationsgrundlagen ist das Regieren in der Moderne darauf angewiesen, eine Einheit des Volkes zu konstituieren, um den Schein zu erzeugen, dass die Regierung den Willen dieses Volkes repräsentiert (Lefort 2009). Es handelt sich um keine rechte Strategie, diese Konstruktion markiert ein Legitimationsproblem und die Repräsentationslogik demokratischer Nationalstaaten. Diese Einheit eines Volkes, einer Nation und eines Deutschlands wird von politischen Parteien aus diversen Spek-

tren adressiert, wenngleich unterschiedlich explizit.

Es lassen sich seit der Gründung des Deutschen Reiches unzählige rechte Narrative und Strategien auflisten, mit denen Diskursverschiebungen erzeugt und die Sphäre des ‚vopolitischen Raumes‘ geformt wurde. Darunter fällt bspw. das in der NS Zeit von Goebbels propagierte Konzept der ‚stählernen Romantik‘, welches von einem technologisch hochentwickeltem und überlegenem Deutschland ausgeht oder dieses zumindest anvisiert. Dieses Konzept findet sich in den neurechten Konzepten über den Kulturkampf von rechts wieder (Müller 1995, S. 43).

Gerade die Begriffe Bildung und Kultur gehören zu bedeutenden nationalstiftenden Deutungsmustern in Deutschland und waren maßgeblich an der Konstruktion einer ‚deutschen Identität‘ beteiligt (Bollenbeck 1994; Jašová 2021; Gazdar 2010). Die deutsche Nation und der damit zusammenhängende deutsche Nationalismus wurde nicht bloß von einem Souverän von oben angeordnet, sondern seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert metapolitisch über Diskurse bspw. um die deutsche Kulturnation und Geniekult erzeugt und gefestigt: Prominent in der Erziehungswissenschaft ist bspw. Fichtes „deutsche Nationalerziehung“, nach der Bildung als „Rettungsmittel“ und „Erhaltungsmittel einer deutschen Nation überhaupt“ verstanden wurde (Fichte 1965 [1845-1846] VII, S. 274, 277, 280, zit. n. Ricken 2006, S. 322). Gerade diese historische und bis zur Gegenwart wirksame Verschränkung der Begriffe ‚Bildung‘ und ‚Kultur‘ mit dem Konstrukt der Nation sollte zumindest Zweifel mit sich bringen, ob sich diese Begriffe überhaupt für Einsätze gegen rechte Strategien eignen.

4. Die Stützung nationaler Diskurse

4.1 Die anderen sind schuld

Obwohl als Antwort auf die neuen Herausforderungen der Erziehungswissenschaft von Rödel neue (poststrukturalistische) Kritikformen und Selbstkritik anvisiert werden, lässt sich der Text als eine sehr klassische Kritik der anderen lesen. Es wird eine Trennung zwischen dem Ist-Zustand einer teils hilflosen, ent-politisierten, ökonomisierten und teils kritischen (aber kritikunfähigen) Erziehungswissenschaft auf der einen Seite und dem Soll-Zustand einer kritischen, reflexiven und politisch-handlungsfähigen Erziehungswissenschaft auf der anderen Seite erzeugt. Dem entspricht auch die Unterscheidung zwischen einer diffusen und re-politisierten Öffentlichkeit. Diese kritische Trennung ist durch Perspektiven und Kriterien von außen (Baader, Laclau & Mouffe, Schäfer, Tippelt & von Hippel u. Ä. siehe Rödel 2020, S. 146–149) bestimmt und durch ein Problem, hier eine neue Herausforderung von rechts motiviert. Das Problem wird dabei außerhalb der Erziehungswissenschaft verortet, welches das hilflose oder eher kritikunfähige Innen bedroht, wobei das Innen schon mit inneren Problemen, wie den empirischen Wissenschaften oder den Kolleg*innen, die sich mit dem Lebenslangen Lernen beschäftigen (Rödel 2020, S. 137), zu kämpfen hat. Also das eigentliche Innen ist die theoretische und kritische (wie unschuldige) Erziehungswissenschaft, die jedoch aufgrund der neuen Bedrohung von rechts mithilfe vom Poststrukturalismus und Dewey (Rödel 2020, S. 143) aktualisiert werden müsse.

Die Kritik an bestimmten Kritikformen und die Forderung nach einer immanenten Kritik (Rödel 2020, S. 144) lässt sich zudem mit hegemonietheoretischem Instrumentarium aus unserer Sicht nicht plausibilisieren. So macht bspw. die Dekonstruktion Jacques Derridas, sofern mensch sie als eine Form immanenter Kritik versteht, hegemonietheoretisch *Sinn*. Mit dem dekonstruktiven Vorgehen sollen hegemoniale Diskurse (bspw. des Phallogozentrismus, der Heteronormativität oder des Eurozentrismus) hin zum Ausgeschlossenen von *innen* heraus verschoben werden, wobei auch die Unterscheidungen zwischen innen/außen und immanent/transzendent in der dekonstruktiven Perspektive hinfällig werden. Warum sollte nun bei angeblich neuartigen Diskursverschiebungen bspw. dekonstruktiv vorgegangen und warum sollen diese Interventionen zum offensichtlich Ausgeschlossenen hin verschoben werden? Wozu? Sollen die rechten Theorien linker werden? Für wen? Was wäre der Mehrwert einer Dekonstruktion von neu-rechten Intellektuellen? Und warum reichen die bisherigen Dekonstruktionen und Kritiken nicht aus und warum müssen Kritische Theorie und Poststrukturalismus gegeneinander ausgespielt werden (Rödel 2020, S. 140–144)? Müsste aus hegemonietheoretischer Sicht für eine Gegenhegemonie die *alte* und *neue* Kritik nicht gleichzeitig und in einem Sowohl-als-auch ins Feld geführt werden? Müsste eine hegemoniale Intervention bspw. unter den leeren Signifikanten der Differenz und Hybridität alle kritischen Diskurse zwar trennen (Plurale und widerstreitende Zugänge), aber auch vereinen (Identitätsstiftende und universalisierende Gegenzählung)

zugleich, um möglichst viele partikulare Interessen unter sich zu vereinen, sodass die Erzählungen unter den leeren Signifikanten der Identität, Homogenität und des Volkes politisch wirksam disqualifiziert werden können?

4.2 Bildungstheoretische Selbstkritik?

Der Bildungsbegriff wird von Rödel einerseits als ein Repräsentant eines bestimmten diskursiv-hegemonialen Felds oder Raums verwendet (Rödel 2020, S. 134), wenn er von der „Politisierung des Feldes der Bildung“ (Rödel 2020, S. 137) spricht. Gleichzeitig sollen die „Grundbegriffe und -konzepte“ (Rödel 2020, S. 144) nach deren Politizität und den Ursachen für die Möglichkeit der Umdeutung von rechts befragt sowie in ihren „Grundstrukturen aufgeschlüsselt“ (Rödel 2020, S. 144) werden, um sie gegen rechts zu wenden. Also Bildung als ‚einheimischer‘ Begriff und entsprechende Konzepte müssen im Raum der Bildung gegen rechts verteidigt werden. Es scheint in dieser Perspektive Rödel von vornherein ausgemacht zu sein, dass Bildung ein ‚einheimischer‘ Begriff ist, der von rechts-außen angeeignet und ‚umgedeutet‘ wird. Der Begriff ‚Bildung‘ gehört also selbst nicht zum Problem und steht nicht zur Disposition.

An dieser Stelle wird zudem deutlich, dass hegemonietheoretisch eine hegemoniale Intervention nicht auf ‚Augenhöhe‘ geschehen kann, da es (zumindest nach dem von Rödel selbst angeführten Alfred Schäfer) bei einer Intervention um die Restrukturierung des gesamten diskursiven und praktischen Raums geht (Schäfer 2014, S. 15). Die hegemoniale Intervention visiert keine Stabilisierung par-

tikularer Positionen (auf Augenhöhe) innerhalb eines neutralen Raums an. Denn aus hegemonietheoretischer Sicht versucht auch Rödel den (gesamten) Raum zu re-politisieren und die Rechten in eine bestimmte Politik zu integrieren, woran rechte Akteur*innen wahrscheinlich kein Interesse haben. Auch die Bestimmung der Bildung als ‚einheimisch‘ und der Versuch den Begriff von rechts abzugrenzen, visiert die Durchsetzung einer bestimmten, einer kritischen Bildungserzählung an. Und diese Durchsetzung einer bestimmten Bildung (gegen rechts) oder Rödel's Re-Politisierungsvorschlag haben aus hegemonietheoretischer Perspektive politisch umso mehr Erfolg, je mehr eine partikulare Vorstellungswelt als universale ausgegeben wird (‚einheimischer‘ Bildungsbegriff), je mehr partikulare Interessen sie unter sich vereinen kann (durch Re-Politisierung alle repräsentieren) und je mehr Probleme (Diskursverschiebung von rechts) Rödel verspricht zu lösen (Schäfer 2011, S. 8–10, 83; 2014). Rödel's Positionierung des Bildungsbegriffs interveniert in einen konflikthaften Raum, in dem über das (scheinbar) *reale* Sein der Bildung gestritten wird. Jedoch geschieht dies nicht auf Augenhöhe, sondern es geht um die Veränderung des gesamten praktisch-diskursiven Raums, der bedingt, was alle, auch die anderen Konfliktparteien unter Bildung verstehen.

Aus hegemonietheoretischer Sicht kann es dennoch *Sinn* machen, an einer Gegenhegemonie oder Gegenerzählung zu arbeiten und auch der Bildungsbegriff ließe sich bspw. mit der Perspektive Alfred Schäfers für eine hegemoniale Intervention bemühen (Schäfer 2011; 2014). Dies ist jedoch nur theoretisch plausibel, wenn

der Bildungsbegriff als ein leerer Signifikant verstanden wird, der auf keine realen Gründe mehr verweist und wenn jede bildungstheoretische und kritische Grundlegung selbst nur eine hegemoniale Operation darstellt.¹ Und es müsste klar sein, dass in diesem Sinne der Bildungsbegriff auch als Medium rechtskonservativer und faschistischer Diskurse häufig und wiederholt erfolgreich genutzt wurde und wird (Bollenbeck 1994; Müller 1995). Gerade die semantische Unbestimmtheit der Idee Bildung verleiht ihr die Möglichkeit, verschiedenste Diskurse zu stützen und sich veränderten gesellschaftlichen Bedingungen anzupassen. Auch die Nazis haben Geistigkeit, Bildung und das humboldtsche Ideal beschworen und es gleichzeitig zugunsten technischer Ausbildungsgänge und einem totalen Staat in deren Ideologie eingegliedert (Bollenbeck 1994, S. 291–294). Es existiert kein ‚unschuldiges‘ oder ‚neutrales‘ Feld der Bildung, das sich re-politisieren oder zu dem sich zurückkehren lässt, welches dann von rechten Vereinnahmungen befreit wäre. Vielmehr müsste gefragt werden, welche Rolle die Bildungswissenschaft selbst bspw. im nationalen Theater spielt(e) und warum diese Rolle bis jetzt nur unzureichend thematisiert worden ist.

Es wurde zudem bereits verdeutlicht, dass der Bildungsbegriff nicht einfach leer ist und der diskursive Raum oder die Ordnung der Bildung sich nicht beliebig und nach den vie-

len Toden des Subjekts schon gar nicht einfach *intentional* modellieren lässt. Bildung ist mit bestimmten Diskursen sehr eng verknüpft, welche die Abgrenzung zum sogenannten extrem-rechten Rand und die Möglichkeit der kritischen Wendung gegen rechts unterlaufen. Neben der engen Verknüpfung mit Bürgerlichkeit (Schäfer 2014), mit Selbstbezüglichkeit, Individualität und Liberalismus (Ricken 2006) und mit der westlichen Moderne (Knobloch 2019) ist der Bildungsbegriff mit dem Nationalen kurzgeschlossen (Assmann 1993, Bollenbeck 1994; Jašová 2021; Jašová & Wartmann im Druck; Messerschmidt 2020; Wartmann im Druck; Wimmer 2009).

Es wurde schon mehrfach darauf hingewiesen, dass sich Nation, Kultur und Bildung näher stehen, als die oft gegen jegliche Fremdbestimmung positionierte Bildung dies vermuten lässt. Sprache, Kunst, Literatur, Bildung und Wissenschaft waren im Vergleich bspw. zu Frankreich oder England in Besonderen zentrale Schaltstellen der Nationalbildung, was sich exemplarisch auch an dem Bildungsdenken Goethes, Fichtes oder Humboldts nachzeichnen ließe (Bollenbeck 1994; Jašová 2021; Ricken 2006; Siegert 1993, S. 69–81; Wimmer 2009).

Und auch die „Wiedergutwerdung“ der Kultur nach dem zweiten Weltkrieg (Czollek 2020b, S. 65) und die später folgende Wie-

¹ Es fällt bei der Lektüre auf, dass der Begriff ‚Grund‘ sehr häufig verwendet wird, ohne dass dieser problematisiert wird und dies, obwohl sich mit der Hegemonietheorie Laclaus und Mouffes (Rödel 2020, S. 134), wie der daran anschließenden Theorie Schäfers (Rödel 2020, S. 141) und damit Schäfers paradoxer Fassung des (Un-)Grundes auf postfundamentalistische Perspektiven berufen wird. Wendet mensch die hegemonietheoretische Perspektive auf Rödel selbst an, dann entsteht der Eindruck, dass in dem Text Elemente und bestimmte Referenzen in Bezug zu einem hegemonietheoretischen Denken selbst für die *eigenen* theoretischen *Gründungen* verwendet werden.

derguterwertung der Bildung dürfte vor diesem Hintergrund eine deutlich nationale Dimension besitzen, die in der Bildungstheorie unseres Wissens bisher gar nicht thematisiert wurde (Jašová 2021). Einen Hinweis in diese Richtung liefert Max Czollek in seinem Buch *Gegenwartsbewältigung* am Beispiel des Umgangs mit Sprache und Literatur in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts: Der Wiederguterwertung „der Deutschen [ging] die Wiederguterwertung ihrer Kultur voraus“ (Czollek 2020b, S. 65). Und es lässt sich den Ausführungen Czolleks hinzufügen, dass zeitgleich oder nach der Positivierung des Kulturbegriffs die Wiederguterwertung der Bildung einsetzte. Trotz der Warnungen von bspw. Adorno (Adorno 1950, zit. n. Müller 1995, S. 49–50; Czollek 2020b, S. 89) und paradoxerweise teils im Anschluss an Adornos *Theorie der Halb-bildung* scheint ein großer Teil der kritischen Erziehungswissenschaft und Bildungsphilosophie bis heute an widerständigen und kritischen Bildungsverständnissen zu arbeiten.

Diese Ausklammerung oder Vernachlässigung der Verschränkung von Bildung und Nation findet sich auch in dem Beitrag Rödels wieder, der über eine Selbstkritik der *eigenen* Begriffe den Bildungsbegriff kritisch (diesmal gegen rechts) wenden möchte und diese Wendung vorwegnimmt, ohne sich die nun mehrere Jahrzehnte andauernde Selbstkritik bspw. der Bildungstheorie (bspw. Assmann 1993; Bollenbeck 1994; Messerschmidt 2020; Tenorth 2018; Wimmer 2009) anzuschauen oder eine selbst geleistete Selbstkritik vorweg zuschalten.

Mit dieser Selbstkritik hätte auch die Frage Rödels, warum erziehungswissenschaftliche *Grundbegriffe* wie Bildung von rechts umge-

deutet werden können (Rödel 2020, S. 144), bereits beantwortet werden können. Die hegemonialen Interventionen von rechten Akteur*innen bauen auf viele hegemoniale und in der Gesellschaft fest verankerte Diskurse – Nationalismus, Identitätsdenken, monolingualer Habitus – auf. Die pädagogischen *Grundbegriffe* tragen einen enormen historischen Ballast mit sich herum und einige Anfänge dieser Begriffe oder eher entscheidende Begriffsprägungen lassen sich einer Zeit zuordnen, die etwas mit Nationalbildung, Kolonialität und einer Abwertung/Vernichtung anderer zu tun hat (Bollenbeck 1994; Castro Varela 2016; Jašová & Wartmann im Druck; Messerschmidt 2020).

Die hier angerissene Fokussierung der Verschränkung zwischen Bildung und Nation würde nicht nur Rödels Frage nach den Ursachen der Möglichkeit der Umdeutung von rechts beantworten, sondern dieser Fokus stellt auch die Frage, ob der historische Ballast der Bildung nicht jede kritische Wendung des Begriffs und der damit verbundenen Disziplinen, wie auch jede Gegengerählung, die sich dem Bildungsbegriff bedient, sabotiert.

4.3 Warum Dewey? Kritik des Öffentlichkeitsdiskurs als Grundpfeiler nationaler Mythen

Rödel spricht von einer „Re-Politisierung“, eine neuen „Form der Gestaltung von Öffentlichkeit und der Neujustierung kritischer Einsätze sowie deren Kommunikation“ (Rödel 2020, S. 144) und führt dafür Deweys schon klassisches Konzept von Öffentlichkeit aus dem Jahre 1927 an, mit dem sich die „Entgrenzung des Politischen“ durch den „metapolitischen Diskurs“ produktiv aufnehmen

ließe (Rödel 2020, S. 143). Dieser Rückgriff erzeugt nach den bisherigen Ausführungen einen bitteren Nachgeschmack, denn er bleibt völlig unberührt von jeglichen aktuellen kritischen Positionen gegenüber dem Konzept der Öffentlichkeit. Gerade das Ausblenden von postkolonial-feministischen Perspektiven verwundert (bspw. Benhabib 1995; Butler & Spivak 2018). Von einer öffentlichkeits-theoretischen Neudimensionierung zu reden und sich dann lediglich auf das ‚pragmatische Konzept der Öffentlichkeit‘ von Dewey zu berufen, erzeugt ziemlich viele Fragezeichen. Deweys Konzept ist in den Erziehungswissenschaften bereits im Zusammenhang mit Jürgen Habermas und dem Konzept der Demokratiebildung fest zum Kanon geworden (bspw. Richter 2019). Sein Konzept stammt aus einer aufklärerisch deutschen Philosophietradition. Dewey äußerte sich zudem nicht zu der damaligen Unterdrückung Afro-amerikanischer Mitbürger*innen und deren Exklusion aus dem politischen Leben; und Dewey schien und scheint generell in Bezug auf Rassismus keine Antworten zu liefern (Retter 2016). Es ist bedenklich, dass in einem Text, welcher nach Lösungen gegen die rechte Gewalt sucht, weitere Positionen oder zumindest die Reformulierungen der Konzeption Deweys nicht einbezogen werden.

Angesichts Deweys Allheilmedizin – einer auf Verständigung aller setzenden Strategie – schimmert in Rödel's Beitrag zudem der sehr umstrittene Vorschlag durch, mit Rechten zu reden. Dieser Vorschlag ist nicht neu und es dürfte angesichts der andauernden und gewaltvollen rechten Gewalt kein Geheimnis sein, dass er nicht funktioniert. Die Öffnung der Diskussionsbühnen für die Rechten stuft

sie als gleichwertige Gesprächspartner*innen innerhalb eines demokratischen Konsenses ein und diese Partizipationsmöglichkeit fügt sich der benannten Diskursverschiebung von rechts.

Mit Blick auf die gegenwärtigen Debatten um das Konzept der Öffentlichkeit hätten wir jene Betrachtungen erwartet, welche bei dem Öffentlichkeitsbegriff die mit ihm implizierte Trennung zwischen dem Öffentlichen und Privaten kritisch hinterfragen (bspw. Benhabib 1995; Wilde 2012), da diese Dichotomie einen Grundpfeiler der politischen Kategorie der Nation und des Nationalstaates samt ihrer rassifizierenden und exkludierenden Gewalt darstellt (Balibar & Wallerstein 2018; Chakrabarty 2010; Spivak 2015). Aus unserer Sicht wären Perspektiven angebracht, welche sich Gedanken um subalterne Positionen machen (Chakrabarty 2010; Dhawan 2012; Butler & Spivak 2018; Spivak 2015), welche die Verstrickung zwischen dem Öffentlichen und der patriarchalen und kolonial-rassistischen Gewalt thematisieren (Chakrabarty 2010; Wilde 2012).

5. Fazit

Wir haben zunächst eine Lesart erzeugt, nach der in dem Beitrag Rödel's die Kontinuität rechter Gewalt und rechter Metapolitik ausgeblendet und die Diskursverschiebung von rechts auf eine jüngere Erscheinung reduziert wird. Durchgehend haben sich die theoretischen *Gründungen* Rödel's, sein Vorgehen und seine Lösungsvorschläge gerade aus hegemonietheoretischer Sicht als mindestens inkonsistent erwiesen und sich kaum nachvollziehen

lassen. Das Unternehmen des Beitrags ist aus unserer Sicht kaum greifbar: Geht es überhaupt darum, das Thema hegemonietheoretisch zu diskutieren und wozu das ganze Thematisieren poststrukturalistischer Einschnitte, wenn Rödel selbst klassisch kritisch vorgeht und am Ende doch nach Dewey und einer klaren Öffentlichkeit und Eingrenzung des Politischen gerufen wird?

Uns war es ein wichtiges Anliegen, die Probleme und Gefahren dieser akademischen Intervention gegen rechts zu markieren. Sich gegen die rechte Gefahr zu wenden, ohne das eigene Referenzsystem und seine Verstrickung mit rassistischen und nationalen Diskursen zu hinterfragen, bleibt für uns fraglich. Gerade die doch deutliche Abwehr der Verortung der Probleme in den ‚einheimischen‘ Begriffen, wie Bildung und Öffentlichkeit, im eigenen Vorgehen und der eigenen Disziplin stimmen uns mehr als nachdenklich.

Literatur

- Adorno, T. W. (1959). Theorie der Halb- bildung. In: *Gesammelte Schriften, Band 8: Soziologische Schriften 1* (S. 93–121). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Allmendinger, J. (2013). *Bildungsgesellschaft. Über den Zusammenhang von Bildung und gesellschaftlicher Teilhabe in der heutigen Gesellschaft. Bundeszentrale für politische Bildung*. Verfügbar unter <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/158109/teilhabe-durch-bildung> [05.05.2020].
- Anderson, B. (2005). *Die Erfindung der Nation: Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts*. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Arslan, I. (2019). Opfer und Überlebende sind keine Statist*innen, sondern die Hauptzeug*innen des Geschehenen. Beitrag für die *Dokumentation: Jubiläumssymposiums der VBRG. Solidarität mit den Betroffenen rechter, rassistischer und antisemitischer Gewalt*. Verfügbar unter: https://verband-brg.de/rueckblick-symposium-20-jahre-opferberatung/#Opfer_sind_Hauptzeug*innen_des_Geschehenen [01.03.2021].
- Assmann, A. (1993). *Arbeit am nationalen Gedächtnis. Eine kurze Geschichte der deutschen Bildungsidee*. Frankfurt am Main & New York: Campus Verlag.
- Balibar, É. & Wallerstein, I. M. (2018). *Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten*. 6. Aufl. Hamburg: Argument Verlag.
- Beckmann, A. (2020). *Rechte Gewalt als Konstante deutscher Geschichte*. Deutschlandfunk.de. Verfügbar unter https://www.deutschlandfunk.de/rassistische-gewalt-rechte-gewalt-als-konstante-deutscher-1148.de.html?dram:article_id=470601 [01.03.2021].
- Benhabib, S. (1995). Modelle des öffentlichen Raums. Hannah Arendt, die liberale Tradition und Jürgen Habermas. In S. Benhabib (Hrsg.), *Selbst im Kontext. Kommunikative Ethik im Spannungsfeld von Feminismus, Kommunitarismus und Postmoderne* (S. 96–130). Frankfurt am Main.: Suhrkamp.
- Bollenbeck, G. (1994). *Bildung und Kultur: Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Insel-Verlag.

- Brausam, A. (2021). *Todesopfer rechter Gewalt seit 1990*. Amadeu Antonio Stiftung. Verfügbar unter <https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/rassismus/todesopfer-rechter-gewalt/> [01.03.2021].
- Brähler, E. & Decker, O. (Hrsg.) (2018). *Flucht ins Autoritäre: Rechtsextreme Dynamiken in der Mitte der Gesellschaft. Die Leipziger Autoritarismus-Studie 2018*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Brumlik, M. (2016). Das alte Denken der neuen Rechten. Mit Heidegger und Evola gegen die offene Gesellschaft. *Blätter für deutsche und internationale Politik*, 60 (3), 81–92.
- Butler, J. & Spivak, G. C. (2018). *Sprache, Politik, Zugehörigkeit*. Zürich: Diaphanes.
- Castro Varela, M. (2016). Die Notwendigkeit eines epistemischen Wandels. Postkoloniale Betrachtungen auf Bildungsprozesse. In T. Geier & K. U. Zaborowski (Hrsg.), *Migration: Auflösungen und Grenzziehungen. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung* (S. 43–59). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Chakrabarty, D. (2010). *Europa als Provinz. Perspektiven postkolonialer Geschichtsschreibung*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Czollek, M. (2020a). *Desintegriert euch!* München: Hanser.
- Czollek, M. (2020b). *Gegenwartsbewältigung*. München: Hanser.
- Dammer, K.-H. (2015). Gegensätze ziehen sich an. Gemeinsamkeiten und Synergieeffekte zwischen Inklusion und Neoliberalismus. *Jahrbuch für Pädagogik*, 23 (1), 21–39.
- Decker, O. & Brähler, E. (Hrsg.) (2020). *Autoritäre Dynamiken. Alte Ressentiments – neue Radikalität: Leipziger Autoritarismus Studie 2020*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Demirović, A. & Bojadžijev, M. (Hrsg.) (2002). *Konjunkturen des Rassismus*. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Dhawan, N. (2012). *Postkoloniale Staaten, Zivilgesellschaft und Subalternität*. Bundeszentrale für politische Bildung. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/postkolonialismus-und-globalgeschichte/236620/postkoloniale-staaten> [01.03.2021].
- Döring, U. (2008). *Angstzonen. Rechtsdominierte Orte aus medialer und lokaler Perspektive*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Elias, N. & Schröter, M. (Hrsg.) (1990). *Studien über die Deutschen: Machtkämpfe und Habitusentwicklung im 19. und 20. Jahrhundert*. 4. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fichte, J. G. (1965[1845-1846]). *Sämtliche Werke*. Hrsg. von I. H. Fichte. Reprint. Berlin et al.: Walter de Gruyter & Co.
- Gamrasni, M. (2019). *Entnazifizierung. Reihe Geschehen, neu gesehen*. Arte. Verfügbar unter <https://www.youtube.com/watch?v=ZvMMg5zAlmE> [01.03.2021].
- Gazdar, K. (2010). *Zwischen Dichtern und Denkern, Richtern und Henkern. Auf der Suche nach deutscher Identität*. München: Olzog.
- Heitmeyer, W. (Hrsg.) (2011). *Deutsche Zustände: Folge 10*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hess, S., Kasperek, B., Kron, S., Rodatz, M., Schwertl, M. & Sontowski, S. (Hrsg.) (2017). *Der lange Sommer der Migration. Grenzregime III*. Berlin: Assoziation A.

- Hufer, K.-P. (2016). Was hält die Gesellschaft noch zusammen? Politische Bildung in einer entgrenzten Zeit. *Rocznik Andragogiczny – Andragogy Yearbook*, 23, 103–115.
- Hufer, K.-P. (2018). Neue Rechte und alte Vordenker. *Neue Gesellschaft Frankfurter Hefte*, 5, 33–36. Verfügbar unter <https://www.frankfurter-hefte.de/artikel/neue-rechte-und-alte-vordenker-2077/> [01.03.2021].
- Jašová, M. (2021). *Bildung als deutscher Sonderweg. Reflexionen zur Verschränkung zwischen Bildung und Nation*. unv. Masterarbeit, Universität Hamburg.
- Jašová, M. & Wartmann, R. (im Druck). Bildung provinzialisieren. *Sonderheft „Tertium Comparationis“*. *Postkoloniale Perspektiven in den Bildungs- und Erziehungswissenschaften*. Münster: Waxmann Verlag.
- Karakus, T. & Tlustý, A.-C. (2021). „So eine Tat wird es alle paar Jahre geben“. *Zeit.de*, 20. Februar 2021. Verfügbar unter: <https://www.zeit.de/zett/2021-02/anschlag-hanau-rassismus-rechtsextremismus-deutschland-betroffene-stimmen-leserschaft> [01.03.2021].
- Knobloch, P. (2019). Subjektivierung und moderne/koloniale Bildung. Zur Formierung von Grenzsubjekten. In N. Ricken, R. Casale & C. Thompson (Hrsg.), *Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven* (S. 159–176). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Krappmann, L. (2013). Bildung ist ein Überlebensinstrument - weltweit. Bundeszentrale für politische Bildung, *Dossier Bildung* (09.09.2013). Verfügbar unter <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/151602/bildung-als-ueberlebensinstrument> [05.12.2020].
- Lefort, C. (2009). *Die leere Mitte. Essays 1945–2005*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lenzen, D. (2014). *Bildung statt Bologna!* Berlin: Ullstein.
- Liessmann, K. P. (2007). *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. Wien: Zsolnay.
- Lohmann, I. (1999). <http://www.bildung.com> – Strukturwandel der Bildung in der Informationsgesellschaft. In I. Gogolin, & D. Lenzen (Hrsg.), *Medien-Generation* (S. 183–208). Opladen: Leske + Budrich.
- Messerschmidt, A. (2020). Bedingt und kontextualisiert – Notizen zur Bildung in machtvollen Verhältnissen. In C. Bünger & M. Lütke-Harmann (Hrsg.), *unbedingte bildung. Perspektiven kritischer Bildungstheorie* (S. 159–170). Wien: Löcker.
- Müller, J. (1995). *Mythen der Rechten. Nation. Ethnie. Kultur*. Berlin: Ed. ID-Archiv.
- Retter, H. (2016). Religion, Toleranz, Rassismus im Wirkungsspektrum der Philosophie John Deweys – mit einem Seitenblick auf 100 Jahre „Demokratie und Erziehung“. *International Dialogues on Education. Past and Present*, 3 (2), 20–47.
- Pfeiffer, M. (2000). *Bildung als Widerstand. Pädagogik und Politik bei Heinz-Joachim Heydorn*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Radke, J. & Staud, T. (2019). *Rechter Terror: Die falschen Vorstellungen von rechts-extremem Terror*. *Zeit.de*, 19.06.2019. Verfügbar unter <https://www.zeit.de/gesellschaft/2019-06/rechter-terror-rechts-extremismus-attentat-ermittlungen/komplettansicht> [am 25.02.2021].
- Richter, H. (2019). *Sozialpädagogik – Pädagogik des Sozialen. Grundlegungen, Institutionen und Perspektiven der Jugendbildung*.

2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ricken, N. (2006). *Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rigoll, D. (2020). Rechte Gewalt in und aus Deutschland. Ein Jahrhundertproblem. *Luxemburg. Gesellschaftsanalyse und linke Praxis*, 2020 (2), 56–62.
- Riesenweber, C. (2012). Edition, Nation und Wissenschaft. Text und Nation als Objekte in von der Hagens Nibelungen-Edition von 1807. In K. Grabbe, S. G. Köhler & M. Wagner-Egelhaaf (Hrsg.), *Das Imaginäre der Nation: Zur Persistenz einer politischen Kategorie in Literatur und Film* (S. 81–105). Bielefeld: Transcript.
- Rödel, S. (2020). (Erwachsenen-)Bildung in Zeiten rechtsgerichteter Metapolitik – Für eine Re-Politisierung der Erziehungswissenschaft und Erwachsenenbildungswissenschaft. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 3 (2), 132–149.
- Ruhloff, J. (1997). Bildung heute. *Pädagogische Korrespondenz*, 1997 (21), 23–31.
- Sander, W. (2018). *Bildung ein kulturelles Erbe für die Weltgesellschaft*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Schäfer, A. (2011). *Das Versprechen der Bildung*. Paderborn: Schöningh.
- Schäfer, A. (2014). Einleitung: Die An-Archie der Ordnung und das Problem der Bindung. In A. Schäfer (Hrsg.), *Hegemonie und autorisierende Verführung* (S. 7–24). Paderborn: Ferdinand-Schöningh.
- Siegert, B. (1993). *Relais. Geschicke der Literatur als Epoche der Post. 1751–1913*. Berlin: Brinkmann und Bose.
- Spivak, G. C. (2015). *Nationalism and the imagination*. London: Seagull.
- Stöss, R. (2015). *Kritische Anmerkungen zur Verwendung des Extremismuskonzepts in den Sozialwissenschaften*. Bundeszentrale für politische Bildung. Verfügbar unter <https://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/200099/kritische-anmerkungen-zur-verwendung-des-extremismuskonzepts-in-den-sozialwissenschaften> [01.03.2021].
- Studer, T. (2021). Migration, Gegen-Öffentlichkeit und kritische Bildungstheorie: Zu einer normativen Grundlegung der Sozialpädagogik. In S. Farrokhzad, T. Kunz, S. M. Oulad M'Hand, M. Ottersbach (Hrsg.), *Migrations- und Fluchtdiskurse im Zeichen des erstarkenden Rechtspopulismus* (S. 285–305). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tenorth, H.-E. (Hrsg.) (2018). *Wilhelm von Humboldt. Bildungspolitik und Universitätsreform*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Virchow, F. (2019). *Zur Geschichte des Rechtsterrorismus in Deutschland. Aus Politik und Zeitgeschichte*, 49-50. Verfügbar unter <https://www.bpb.de/apuz/301132/zur-geschichte-des-rechtsterrorismus-in-deutschland> [25.02.2021].
- Wartmann, R. (im Druck). Das Postkoloniale Ende der Bildung. In L. Wolfradt, T. Hofmann, J. Eberhard & S. Knauß (Hrsg.), *Auf den Spuren Anton Wilhelm Amos. Philosophie und ihr Ruf nach interkulturellen und (post)kolonialen Perspektiven*. Bielefeld: Transcript.
- Weheliye, A. (2015). Nation. In S. Arndt & N. Ofuately-Alazard (Hrsg.), *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des*

- Kolonialismus im Wissensarchiv deutscher Sprache: ein kritisches Nachschlagewerk* (S. 450–455). 2. Aufl. Münster: Unrast.
- Wilde, G. (2012). Totale Grenzen des Politischen: Die Zerstörung der Öffentlichkeit bei Hannah Arendt. *Femina Politica – Zeitschrift für feministische Politikwissenschaft*, 21 (1), 7–8.
- Wimmer, M. (2009). Vom individuellen Allgemeinen zur mediatisierten Singularität. Sprache als Bildungsmedium bei Humboldt und Derrida. In L. Pongratz, R. Reichenbach & M. Wimmer (Hrsg.), *Medien, Technik und Bildung* (S. 57–84). Paderborn et al.: Ferdinand Schöningh.
- Zeithistorischer Arbeitskreis Extreme Rechte (Hrsg.) (2020). *Zeitgeschichte der Rechten. Neue Arbeiten zu einem jungen Forschungsfeld*. Zeitgeschichte-online. Verfügbar unter <https://zeitgeschichte-online.de/themen/zeitgeschichte-der-rechten> [01.03.2021].

Michaela Jašová, M.A., Projektkoordinatorin einer Frauen*Beratungsstelle; Forschungsschwerpunkte: Postkoloniale Theorie, Kritische Migrationsforschung, Genderstudies, Bildungstheorie

✉ michaela.jv@gmail.com

Robert Wartmann, M.A., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Arbeitsbereich für systematische Erziehungswissenschaft, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg; Forschungsschwerpunkte: Bildungstheorie, Differenzkategorien und -konstrukte, Technik- und Medientheorie, Wissenschaftstheorie; Postkoloniale Theorie

✉ robert.wartmann@paedagogik.uni-halle.de

Hinweise zur Beteiligung

für **Debatte**. Beiträge zur Erwachsenenbildung 2021 · Jg. 4 · Heft 1

Die Zeitschrift *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung* zielt darauf ab, disziplinäre Entwicklungsbewegungen durch Debatten voranzutreiben. Ziel ist es, diskursive Auseinandersetzungen in der Erwachsenenbildungswissenschaft verstärkt anzuregen und zum Ausdruck zu bringen. Daher sind nicht nur innerdisziplinäre Perspektiven erwünscht, sondern ebenso Beiträge, Einmischungen, Kommentierungen und Anregungen von Positionen außerhalb der Erwachsenenbildungswissenschaft.

Ausgehend von in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträgen sollen sich über die einzelnen Hefte Diskussionen entfalten. Dazu wird zum einen über den *Call for Replies* zur Erstellung von Repliken zu einzelnen Themenbeiträgen aufgerufen. Zum anderen besteht ein fortlaufender *Aufruf*, jederzeit auf Themenbeiträge oder Repliken der aktuell vorliegenden Ausgabe oder vorheriger Ausgaben eine Replik zu verfassen. Beide Ansprachen bieten die Möglichkeit, sich an der Debatte zu beteiligen. Eine Replik sollte dabei mindestens 5 000 und maximal 35 000 Zeichen umfassen. Einen Überblick zu allen bisher veröffentlichten Themenbeiträgen und Repliken befindet sich auf www.zeitschrift-debatte.de. Alle Beiträge sind in den jeweiligen Printausgaben abgedruckt oder als PDF-Dokument abrufbar unter der Website www.budrich-journals.de/index.php/debatte (kostenpflichtig).

Das folgende Heft (Jg. 4, 1) erscheint unter dem Thema *Who cares? „Nachwuchs“-Fragen in den Erziehungswissenschaften*. Mit der Frage „Who cares?“ deuten sich dabei zwei Fragerich-

tungen bezogen auf das Thema „Nachwuchs“-Fragen in den Erziehungswissenschaften an: Wen kümmert das Thema? Wer kümmert sich um das Thema? Dabei sind Respezifizierungen aus unterschiedlichen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen erwünscht. In der Ausgabe werden sich daher verschiedene Themenbeiträge versammeln.

Neben den Themenbeiträgen gibt es in der kommenden Ausgabe auch die Möglichkeit, über *Statements* zum Thema Position zu beziehen. Diese Statements sollten nicht länger als 5 000 Zeichen sein und können in Einzel- oder Mehrautor*innenschaft verfasst werden. Sie beziehen in Ihrem Statement Stellung zum genannten Thema mit Perspektive auf das Feld der Wissenschaft(en); gerne auch konkreter auf Erwachsenenbildungswissenschaft. Ihr Statement senden Sie bitte bis zum 15. September 2021 an debatte@budrich-journals.de. Anfragen zu Themenbeiträgen für das kommende Heft (Jg. 4, 1) sind bereits erfolgt.

Sie können jederzeit für eines der darauffolgenden Hefte (z. B. Jg. 4, 2) Repliken zu Themenbeiträgen einreichen. Die Abstracts zu bisherigen Themenbeiträgen sind unter www.zeitschrift-debatte.de einsehbar. Wollen Sie eine Replik auf bisherige Themenbeiträge aus der *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung* anfertigen, dann schreiben Sie uns eine E-Mail mit Ihrer Interessensbekundung an debatte@budrich-journals.de.

Wir freuen uns auf Ihre Beteiligung an der Debatte!



Jörg Schlömerkemper

Pädagogische Diskurs-Kultur

Über den sensiblen Umgang mit
Widersprüchen in Erziehung und
Bildung

2021 • 196 Seiten • Kart. • 24,90 € (D) • 25,60 € (A)

ISBN 978-3-8474-2461-1 • eISBN 978-3-8474-1599-2

Der Autor regt dazu an, Begriffe und Konzepte der pädagogischen Reflexion kritisch zu durchdenken und nach einem theoretischen Verständnis zu suchen, mit dem Widersprüche und irritierende Ungereimtheiten konstruktiv „aufgehoben“ werden können. An die Stelle der Hoffnung auf absolute Wahrheiten setzt er das Konzept der „Wirksamkeiten“. Wenn deren konkrete Bedeutungen im offenen Diskurs „antinomie-sensibel“ transparent werden, sind Felder der Persönlichkeits-Entwicklung und Formen der Persönlichkeits-Erziehung differenzierter und wirkungsvoller zu bearbeiten.

Dieser Ansatz wird sowohl für allgemeine Erziehungsprozesse wie auch als Entwurf für eine antinomie-sensible Theorie der Schule konkretisiert. Abschließend werden Folgerungen für die Bildungspolitik, die gesellschaftspolitische Rahmung, die Zukunft der Schule und die Aufgaben der Erziehungswissenschaft entwickelt.

www.shop.budrich.de



Michael Richter

Jungen als Bildungsgewinner

Eine qualitative Studie
zu bildungserfolgreichen
Jugendlichen in Risikolagen

Studien zu Differenz, Bildung und Kultur, Band 9

2021 • ca. 230 Seiten • Kart. • ca. 50,90 € (D) • ca. 52,40 (A)

ISBN 978-3-8474-2529-8 • eISBN 978-3-8474-1676-0 (Open Access)

Jungen als Bildungsverlierer: So werden sie im öffentlichen wie auch im wissenschaftlichen Diskurs derzeit primär wahrgenommen. Zu erklären ist diese Zuschreibung z.B. vor dem Hintergrund ihres prozentualen Anteils an weiterführenden Schulen oder zu den erreichten Schulabschlüssen. Der Autor setzt sich mit der Frage auseinander, welche Faktoren eine erwartungswidrig bildungserfolgreiche Entwicklung trotz negativer Rahmenbedingungen begünstigen. Auf der Basis autobiographischer narrativer Interviews werden die handlungsleitenden Orientierungen männlicher Heranwachsender herausgearbeitet.

www.shop.budrich.de



Björn Milbradt, Anja Frank, Frank Greuel, Maruta Herding (Hrsg.)

Handbuch Radikalisierung im Jugendalter

Phänomene, Herausforderungen, Prävention

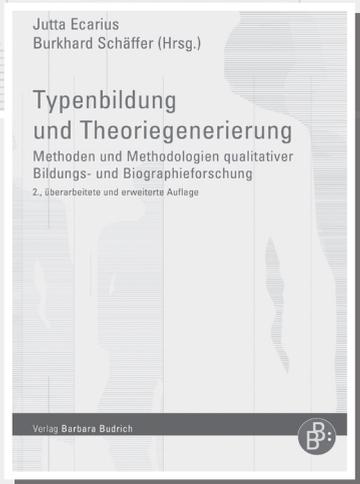
2021 • ca. 370 Seiten • Hc. • ca. 46,00 € (D) • ca. 47,30 € (A)

ISBN 978-3-8474-2559-5 • eISBN 978-3-8474-1706-4

Radikalisierungsprozesse hin zum gewaltorientierten Extremismus stellen eine der großen Herausforderungen für demokratische Gesellschaften dar. Das Buch versammelt Beiträge von Expert*innen der Radikalisierungsforschung zu Radikalisierungsprozessen im Jugendalter. Thematisiert werden die unterschiedlichen Phänomene Rechtsextremismus, islamistischer Extremismus und Linksextremismus. Angesichts gesellschaftlicher Polarisierungs- und Radikalisierungsprozesse bietet das Buch eine problemorientierte Aufbereitung des Forschungsstandes und eine Grundlage für die Praxis der Radikalisierungsprävention.

Das Handbuch bietet eine Grundlage für die Praxis der Radikalisierungsprävention, die sozialwissenschaftliche Forschung, Verantwortliche in Politik und Verwaltung wie auch für die interessierte Fachöffentlichkeit.

www.shop.budrich.de



Jutta Ecarius
Burkhard Schäffer (Hrsg.)

Typenbildung und Theoriegenerierung

Methoden und Methodologien
qualitativer Bildungs- und
Biographieforschung

2., überarbeitete und erweiterte Auflage 2020.

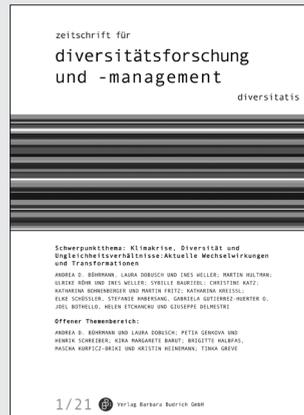
383 Seiten • Kart. • 36,00 € (D) • 37,10 € (A)

ISBN 978-3-8474-2164-1 • eISBN 978-3-8474-1186-4

Forschung – hier die qualitative Bildungs- und Biographieforschung – ist nur so gut wie ihre Werkzeuge. Die Autor*innen formulieren Gütekriterien, Standards und Maßstäbe für die Bewertung qualitativer Forschung und ebnen den Weg zu einer empirisch fundierten Typenbildung. Ein wegweisendes Werk für die qualitative Forschung. Diese zweite, überarbeitete und erweiterte Auflage enthält neue Beiträge zur rekonstruktiven Forschung sowie zur Methodentriangulation.

www.shop.budrich.de

Fachzeitschriften im Verlag Barbara Budrich



Verlag Barbara Budrich 
 Stauffenbergstr. 7
 D-51379 Leverkusen
 Tel.: (+49) (0)2171 79491 40
 info@budrich.de
 www.budrich.de
 www.budrich-journals.de
 www.shop.budrich.de

Alle Fachzeitschriften des Verlags
 Barbara Budrich finden Sie online
 auf Budrich Journals unter:
www.budrich-journals.de

Sie können sich online auch zu
 den Zeitschriften-Alerts anmelden:
budrich.de/zeitschriften-alerts