

Flugel, Kristin

Zur anhaltenden Suche nach den Aufgaben der Erwachsenenbildungswissenschaft angesichts rechtsgerichteter Metapolitik

Debatte : Beiträge zur Erwachsenenbildung 3 (2020) 2, S. 150-162



Quellenangabe/ Reference:

Flugel, Kristin: Zur anhaltenden Suche nach den Aufgaben der Erwachsenenbildungswissenschaft angesichts rechtsgerichteter Metapolitik - In: Debatte : Beiträge zur Erwachsenenbildung 3 (2020) 2, S. 150-162 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-287262 - DOI: 10.25656/01:28726; 10.3224/debatte.v3i2.06

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-287262>

<https://doi.org/10.25656/01:28726>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zur anhaltenden Suche nach den Aufgaben der Erwachsenenbildungswissenschaft angesichts rechtsgerichteter Metapolitik

Kristin Flugel

Zusammenfassung

In direktem Anschluss an das Diskussionsangebot Severin Sales Rödel 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 unterscheide 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. Rödel 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 Anschlüsse 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 Rödel 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 disziplinär 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 dürtiger 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 spiegle die *Identitäre Bewegung* Grundmuster der *Neuen Rechten*, allerdings gehe es ihr um schrille Aktionsformen, die tempo- und risikoreich sind und stark provozieren. Zugleich ziele sie auf den Anschluss an die Mitte der Gesellschaft und lege 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 beträfe 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*) strukturalistische 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 Neu-dimensionierung‘ 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-

nenten *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
