

Historische Erwachsenenbildungsforschung: Geprägt von Kontroversität und Ambivalenz

Christine Zeuner

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

Zusammenfassung

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

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

abstract

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

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

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

Sebastian Manhart

Zusammenfassung

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

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

abstract

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

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

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

Sebastian Manhart

1. Gemeinsamkeiten und Differenzen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Historisches Bewusstsein und Utopie

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

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

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

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

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

4. Die historische Kompetenz der Erwachsenenbildungsforschung

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

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

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

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

5. Lernen als historisches Geschehen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Literatur

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

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

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

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

✉ sebastian.manhart@unibw.de
