

# 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.<sup>1</sup> 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

<sup>1</sup> 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.<sup>2</sup>

### 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,

<sup>2</sup> 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 Verweigerung 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 Übersetzens* (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.<sup>3</sup>

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.<sup>4</sup>

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.

<sup>4</sup> 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](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. Zizek (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](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](mailto: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](mailto:bretting@em.uni-frankfurt.de)

---