

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

Severin

Zusammenfassung

Sales Rödel

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

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

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

Severin Sales Rödel

Zur Einführung: Folgenreiche Verschiebungen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1. (Erwachsenen-)Bildung und Metapolitik?

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

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

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

⁷ Rede des Bundesinnenministers Horst Seehofer im Bundestag, 05.03.2020.

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

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

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

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

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

2. Politisierung ...

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. ... Entpolitisierung ...

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4. ... und Re-Politisierung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Literatur

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

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

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

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

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

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

✉ sales.severin.roedel@hu-berlin.de
